

CRISTIANA ISABEL GOMES GARCIA

**AS ATITUDES DOS ALUNOS DO 2º E 3º
CICLOS DO ENSINO BÁSICO FACE À INCLUSÃO
DOS SEUS PARES COM DEFICIÊNCIA NAS
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA – O GÉNERO E O
CONTACTO ANTERIOR COM OS ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

Presidente: Professora Doutora Ana Margarida Tavares de Sousa

Orientador: Professor Doutor Francisco Alberto Ramos Leitão

Arguentes: Professora Doutora Maria Odete Pereira da Silva

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2016

CRISTIANA ISABEL GOMES GARCIA

**AS ATITUDES DOS ALUNOS DO 2º E 3º
CICLOS DO ENSINO BÁSICO FACE À INCLUSÃO
DOS SEUS PARES COM DEFICIÊNCIA NAS
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA – O GÉNERO E O
CONTACTO ANTERIOR COM OS ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

Seminário/Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre no Curso de Mestrado de Ensino em Educação Física no Ensino Básico e Secundário, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Presidente: Professora Doutora Ana Margarida Tavares de Sousa

Orientador: Professor Doutor Francisco Alberto Ramos Leitão

Arguentes: Professora Doutora Maria Odete Pereira da Silva

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2016

Agradecimentos

A elaboração desta Tese não teria sido possível sem a colaboração, empenho, estímulo de diversas pessoas que, ao longo do meu percurso Académico me ajudaram, direta ou indiretamente, a cumprir os meus objetivos e a terminar mais uma etapa da minha formação. Desta forma, deixo apenas algumas palavras, poucas, mas com um sentimento muito profundo e de reconhecido agradecimento.

Ao Professor e Orientador da Tese de Mestrado, **Professor Doutor Francisco Ramos Leitão**, pela disponibilidade e constante ajuda na concretização deste sonho tão esperado.

Ao Professor, Orientador e Coordenador, **Professor Doutor Luís Bom**, pela paciência ao longo destes anos todos, que contribuiu para o enriquecimento da minha formação académica e científica e por todo o apoio, incentivo e acima de tudo persistência que teve comigo.

Ao Orientador de Estágio, **Professor João Calca**, por me ter proporcionado novas aprendizagens, ensinamentos que contribuíram muito, não só para a minha formação profissional, mas também pessoal. Pela confiança, carinho e apoio demonstrado por ele e por todo o **Corpo Docente de Educação Física**.

À Professora e Diretora de Turma, **Professora Elisa Gouveia**, pela autonomia, confiança e carinho que depositou em mim e nas minhas capacidades e pela pessoa que é.

Aos meus **Colegas, Amigos e Companheiros desta Vida Académica**, pela ajuda, carinho, festas, noites, estudos, conversas que partilhámos ao longo deste meu percurso académico.

Aos meus **Pais**, que mesmo longe, acompanham vivamente o meu esforço, dedicação, empenho para a concretização deste tão esperado sonho. Pelas palavras, ajudas e acima de tudo por acreditarem sempre em mim e na minha força de vontade.
OBRIGADA!

Aos meus **Familiares**, por me motivarem e ensinarem a lutar pelos nossos objetivos, por mais difíceis que sejam.

Ao meu **Grupo de Amigos/Melhores Amigos**, pelo carinho, ajuda, ensinamentos, momentos, palavras, persistência, força, motivação e amor, que cada um de vocês me dá. Obrigada do fundo do coração por estarem presentes em todas as

minhas vitórias, derrotas e conquistas durante estes e tantos outros anos já vivenciados e partilhados.

À **Carolina e Bárbara**, pela paciência, força e ajuda depositada no momento tão decisivo da minha vida.

À minha querida **Amiga Ana Margarida Lança Curva**, por todos estes anos académicos partilhados, vivenciados e alcançados sempre em conjunto com muito sucesso. Obrigada pela pessoa que és, por esta amizade, pelas ajudas que me dás e por todo o amor e carinho que temos uma pela outra.

AGRADEÇO A TODOS DO FUNDO DO CORAÇÃO!

Resumo

O presente estudo, intitulado “As atitudes dos alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de educação física – o género e o contacto anterior com os alunos com N.E.E.”, analisa se o género influencia as atitudes dos alunos em relação à inclusão dos alunos com N.E.E. nas aulas de educação física em torno dos ciclos supracitados.

A noção de escola inclusiva tem vindo a afirmar-se, sendo a inclusão uma questão de direitos e valores que são adquiridos maioritariamente nestas instituições. A mudança e a construção destas escolas, é também uma tarefa dos professores e encarregados de educação, sendo o principal objetivo ser para todos e de todos.

A amostra do estudo é constituída por 878 alunos com contacto em anos anteriores com a deficiência e tem idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos, apresentando uma média de idades de 13 ($\pm 1,47$), incluindo 425 (48,4%) de alunos do género masculino e 453 (51,6%) do género feminino. Além disso, 252 (28,7%) dos alunos frequentam o 2º Ciclo do ensino básico, enquanto, 626 (71,3%) frequentam o 3º Ciclo do ensino básico.

O instrumento utilizado foi o questionário “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência” (Leitão, AID-EF, 2014), que tem como base a Teoria do Comportamento Planeado (Ajzen, 1991) e é composto por dezasseis itens de resposta fechada numa escala de Likert adaptada, com seis parâmetros (1-6).

As conclusões do estudo revelam a existência de diferenças significativas nas dimensões das atitudes desfavoráveis, crenças normativas e crenças de controlo interno na amostra dos alunos que já tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores, entre o género masculino e o género feminino; quanto às atitudes favoráveis e as crenças de controlo externo não se verifica a existência de diferenças significativas.

Estes resultados destacam que o género feminino é mais disponível para ajudar, cooperar, apoiar e interagir com os seus pares com deficiência, do que o género masculino.

Palavras-chaves: Inclusão, Género, Educação Física, Atitude

Abstract

This study, entitled "The attitudes of students in the 2nd and 3rd cycles of Basic Education in view of the inclusion of their disabled peers in physical education classes - gender and previous contact with students with special educational needs", intends to analyze if The gender influence the attitudes of students in relation to the inclusion of students with SEN In physical education classes around the aforementioned cycles.

The school plays a key role in the development of students, as it is in this institution that children and young people spend most of their time. The notion of inclusive school has been affirmed, with inclusion being a question of rights and values that are acquired mainly in these institutions.

The change and the construction of these schools is also a task for teachers and guardians, and the main objective is for everyone.

The study sample comprised 878 students with previous years' contact with the disability, aged 10-18 years, with a mean age of 13 (± 1.47), including 425 (48.4%) male students and 453 (51.6%) of the female gender. In addition, 252 (28.7%) of the students considered in the sample attend the 2nd Cycle of basic education, while, 626 (71.3%) attend the 3rd Cycle of basic education.

The instrument used was the questionnaire "The attitude of students about the inclusion of their peers with disabilities" (Leitão, AID-EF, 2014), which is based on the Theory of Planned Behavior (Ajzen, 1991) and consists of sixteen items of closed response on an adapted Likert scale, with six parameters (1-6).

The conclusions oh the study reveal the existence of significant differences in the dimensions of unfavorable attitudes, normative beliefs and internal control beliefs in the sample of students who have had contact with the deficiency in previous, wears, between the masculine gender and the feminine gender; while the favorable attitudes and the beliefs of external control do not verify the existence of significant differences.

These results highlight that the female gender is more available to help, cooperate, support and interact with their peers with disabilities, than the male gender.

Keymords: Inclusion, Gender, Physical Education, Attitudes

Abreviaturas, Siglas e Símbolos

E.E. – Educação Especial

N.E.E. – Necessidades Educativas Especiais

E.F. – Educação Física

T.C.P. – Teoria do Comportamento Planeado

T.A.R. – Teoria da Ação Refletida

Ho – Hipótese Nula

Índice Geral

Agradecimentos	1
Resumo	3
Abstract.....	4
Abreviaturas, Siglas e Símbolos	5
Índice Geral	6
Índice de Tabelas	9
Índice de Gráficos.....	9
Índice de Figuras.....	10
Índice de Quadros	10
Introdução	11
Capítulo 1 – Revisão da Literatura	13
1.1. Perspetiva Histórica da Educação Especial	13
1.2. Perspetivas sobre o Conceito de Inclusão e de Necessidades Educativas Especiais.....	14
1.3. Educação Inclusiva	16
1.4. Educação Física Inclusiva.....	17
1.5. Teoria do Contacto.....	19
1.6. Atitudes	20
1.6.1. Conceito e Características	20
1.6.2. Teoria do Comportamento Planeado.....	21
Capítulo 2 – Metodologia	23
2.1. Questão de Partida	23
2.2. Definição dos Objetivos de Estudo.....	23
2.3. Hipóteses de Estudo.....	23

2.4. Definição e Caraterização das Variáveis em Estudo	24
2.5. Desenho de Estudo	25
2.6. Caraterização da Amostra	25
2.7. Instrumentos de Medida	28
2.8. Procedimentos.....	28
Capítulo 3 – Apresentação de Resultados	30
3.1. Análise Descritiva.....	30
3.1.1. Atitudes Favoráveis	30
3.1.2. Atitudes Desfavoráveis	32
3.1.3. Crenças Normativas	34
3.1.4. Crenças de Controlo Interno	36
3.1.5. Crenças de Controlo Externo	39
3.2. Análise Inferencial	41
3.2.1. Atitudes Favoráveis	41
3.2.2. Atitudes Desfavoráveis	43
3.2.3. Crenças Normativas	44
3.2.4. Crenças de Controlo Interno	45
3.2.5. Crenças do Controlo Externo.....	47
Capítulo 4 – Discussão dos Resultados	49
4.1. Crenças Comportamentais	49
4.1.1. Atitudes Favoráveis	49
4.1.2. Atitudes Desfavoráveis	50
4.2. Crenças Normativas	51
4.3. Crenças de Controlo	52
4.3.1. Crenças de Controlo Interno	52
4.3.2. Crenças de Controlo Externo	53

4.4. Discussão Global	53
Capítulo 5 – Considerações Finais	55
Capítulo 6 – Referências Bibliográficas	57
Capítulo 7 – Anexos	I
Anexo 1 – Questionário AID-EF	I
Anexo 2 – Output Amostra.....	II
Anexo 3 – Output Idade da Amostra	III
Anexo 4 – Output Género da Amostra	IV
Anexo 5 – Output Escolas da Amostra.....	IV
Anexo 6 – Output Origem da Amostra.....	VI
Anexo 7 – Output Análise Descritiva das Atitudes Favoráveis	VI
Anexo 8 – Output Análise Descritiva das Atitudes Desfavoráveis	VII
Anexo 9 – Output Análise Descritiva das Crenças Normativas	VIII
Anexo 10 – Output Análise Descritiva das Crenças de Controlo Interno	VIII
Anexo 11 – Output Análise Descritiva das Crenças de Controlo Externo	IX
Anexo 12 – Outputs: Teste T-Student Atitudes Favoráveis	IX
Anexo 13 – Outputs: Teste T-Student Atitudes Desfavoráveis.....	XI
Anexo 14 – Outputs: Teste T-Student Crenças Normativas.....	XII
Anexo 15 – Outputs: Teste T-Student Crenças de Controlo Interno.....	XIII
Anexo 16 – Outputs: Teste T-Student Crenças de Controlo Externo.....	XIV

Índice de Tabelas

<i>Tabela 1 - Estatística Descritiva da Dimensão Atitudes Favoráveis</i>	30
<i>Tabela 2 - Estatística Descritiva da Dimensão Atitudes Favoráveis de acordo com o Género</i>	31
<i>Tabela 3 - Média das Questões da Dimensão Atitudes Favoráveis de acordo com o Género</i>	32
<i>Tabela 4 - Estatística Descritiva da Dimensão Atitudes Desfavoráveis.....</i>	32
<i>Tabela 5 - Estatística Descritiva da Dimensão Atitudes Desfavoráveis de acordo com o Género.....</i>	34
<i>Tabela 6 - Média das Questões da Dimensão Atitudes Desfavoráveis de acordo com o Género.....</i>	34
<i>Tabela 7 - Estatística Descritiva relativamente às Crenças Normativas.....</i>	35
<i>Tabela 8 - Estatística Descritiva relativamente às Crenças Normativas de acordo com o Género.....</i>	36
<i>Tabela 9 - Média das Questões relativamente às Crenças Normativas de acordo com o Género.....</i>	36
<i>Tabela 10 - Estatística Descritiva relativamente às Crenças de Controlo Interno</i>	37
<i>Tabela 11 - Estatística Descritiva relativamente às Crenças de Controlo Interno de acordo com o Género</i>	38
<i>Tabela 12 - Média das Questões relativamente às Crenças de Controlo Interno de acordo com o Género.....</i>	38
<i>Tabela 13 - Estatística Descritiva relativamente às Crenças de Controlo Externo</i>	39
<i>Tabela 14 - Estatística Descritiva relativamente às Crenças de Controlo Externo de acordo com o Género.....</i>	40
<i>Tabela 15 - Média das Questões relativamente às Crenças de Controlo Externo de acordo com o Género</i>	41

Índice de Gráficos

<i>Gráfico 1 - Distribuição das Idades dos Alunos da Amostra</i>	26
<i>Gráfico 2 - Distribuição do Género pelos Anos de Escolaridade da Amostra ..</i>	26

<i>Gráfico 3 - Divisão da Amostra pelas Escolas.....</i>	27
<i>Gráfico 4 - Distribuição dos Alunos da Amostra de acordo com a Origem</i>	28
<i>Gráfico 5 - Distribuição das Médias das Questões correspondentes à Dimensão</i> <i>Atitudes Favoráveis</i>	31
<i>Gráfico 6 - Distribuição das Médias das Questões correspondentes à Dimensão</i> <i>Atitudes Desfavoráveis.....</i>	33
<i>Gráfico 7 - Distribuição das Médias das Questões correspondentes às Crenças</i> <i>Normativas</i>	35
<i>Gráfico 8 - Distribuição das Médias das Questões correspondentes às Crenças de</i> <i>Controlo Interno</i>	37
<i>Gráfico 9 - Distribuição das Médias das Questões correspondentes às Crenças de</i> <i>Controlo Externo</i>	39

Índice de Figuras

Figura 1 - Teste T-Student - Dimensão Atitudes Favoráveis, segundo o género	42
Figura 2 - Teste T-Student - Dimensão Atitudes Desfavoráveis, segundo o género	44
Figura 3 - Teste T-Student - Dimensão Crenças Normativas, segundo o género	45
Figura 4 – Teste T-Student – Dimensão Crenças de Controlo Interno, segundo o género	46
Figura 5 – Teste T-Student – Dimensão Crenças de Controlo Externo, segundo o género	48

Índice de Quadros

Quadro 1 - Teste T-Student - Atitudes Favoráveis, por questão e género.....	42
Quadro 2 - Teste T-Student - Atitudes Desfavoráveis, por questão e género	43
Quadro 3 – Teste T-Student – Crenças Normativas, por questão e género	45
Quadro 4 - Teste T-Student - Crenças de Controlo Interno, por questão e género	46
Quadro 5 - Teste T-Student - Crenças de Controlo Externo, por questão e género	47

Introdução

A inclusão é um dos temas mais relevantes na educação, sendo relativamente recente.

Na realidade, a inclusão visa melhorar a qualidade de vida de todas as crianças e jovens envolvidas, bem como, desenvolver uma sociedade mais inclusiva, combater atitudes discriminatórias e permitir a igualdade de oportunidades no acesso à educação (UNESCO, 1994).

A escola tem assim um papel fulcral no desenvolvimento do aluno, na medida que é nesta instituição que as crianças e jovens passam a maior parte do seu tempo (Bidddle & Chatzisarantis, 1999; Pate, Davis, Robinson, Stone, McKenzie & Yang, 2006; McKenzie & Sallis, 1991; Trudeau & Shepard, 2005, citado por Carreiro da Costa e Marques, 2011).

Após a Declaração de Salamanca (1994), a noção de escola inclusiva tem vindo afirmar-se, sendo capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos.

Incluir significa “fazer parte, ser reconhecido como um membro da comunidade escolar, ter as mesmas oportunidades que os outros têm e ser tratado como igual” (Leitão, 2014).

As atividades físicas e desportivas contribuem determinantemente em áreas chaves, como a Educação. Oliveira (2013) corrobora afirmando que “a prática da atividade física melhora as habilidades pessoais, a saúde e o bem-estar, em todas as faixas etárias”.

A educação física (E.F) é um elemento essencial da qualidade da educação, contribuindo, mais do que as outras disciplinas, para a inclusão de alunos com N.E.E. na comunidade escolar (Oliveira, 2013).

As atitudes não são, portanto, um comportamento, mas sim a condição prévia desse comportamento (Allport, 1935, citado por Tripp & Sherrill, 1991). Assim, as atitudes são importantes e podem ser definidas como a tendência de alguém se aproximar ou se afastar de algo, onde estas escolhas levam à formação de novas atitudes, tendo sempre em conta a própria pessoa e o ambiente.

Em suma, é imprescindível frisar que a presença da E.F nas escolas representa para os alunos um apoio crucial no caminho para a inclusão na comunidade escolar e na sociedade.

Este estudo tem como objetivo analisar as atitudes dos alunos do 2º e 3º Ciclos do ensino básico, que já tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores, face aos seus pares com deficiência nas aulas de E.F., tendo como variável de análise o género.

O estudo é baseado, na T.C.P de Ajzen, onde as crenças comportamentais, as crenças normativas e as crenças de controlo se assumem como agentes influentes das atitudes e comportamentos dos indivíduos (Ajzen, 1991).

Assim, foi aplicado um questionário aos alunos do 2º e 3º Ciclos do ensino básico em que se realizou a comparação das médias de ambos os géneros, dos alunos que já tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores, nas dimensões de análise, como forma de obter conclusões sobre as atitudes desenvolvidas pelos alunos, relativamente aos seus colegas com deficiência.

A estrutura deste estudo está dividida em 5 capítulos. O Capítulo 1 refere-se à revisão da literatura, onde se destaca dois temas, a inclusão no ensino e as atitudes. O Capítulo 2 diz respeito à metodologia de investigação que engloba a questão de partida, a definição dos objetivos de estudo, as hipóteses de estudo, a definição e caracterização de variáveis em estudo, o desenho de estudo, a caracterização da amostra, os instrumentos de medida e os procedimentos. O Capítulo 3 refere-se à apresentação dos resultados obtidos, através das análises estatísticas descritiva e inferencial. O Capítulo 4 é referente à discussão dos resultados, onde contém uma fundamentação dos resultados obtidos. Finalmente, o Capítulo 5 é referente às considerações finais, nomeadamente as conclusões deste estudo.

Capítulo 1 – Revisão da Literatura

1.1. Perspetiva Histórica da Educação Especial

É importante refletir e analisar a evolução da Educação Especial (E.E), de uma forma sucinta, uma vez que é desta que surge o conceito de Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.).

De um modo geral, a evolução histórica da E.E, está estreitamente ligada a fatores sociais, económicos e culturais subjacentes a cada época.

Até ao século XVII, a sociedade estava repleta de preconceito, verificando-se ignorância, rejeição e abandono do individuo portador de deficiência ou diferença (Cruz, 2012).

O início da história da Educação Especial começa a partir do século XVIII, princípios do século XIX, iniciando-se a “Era das Instituições”. É a partir deste período de institucionalização especializada de pessoas portadoras de deficiência, que a sociedade tem consciência da necessidade de ajudar este tipo de pessoas, embora seja um auxílio de caráter mais assistencial do que educativo (Cruz, 2012).

Cruz (2012) refere que a partir do século XX, verifica-se que muitos alunos, principalmente os que apresentam algumas deficiências, tinham dificuldades em acompanhar o ritmo e apresentavam um rendimento diferente dos restantes alunos com a mesma idade.

Neste período, cria-se uma educação especial institucionalizada diferente, apresentando turmas especiais com crianças agrupadas pelas diferentes patologias, centros especiais e especializados separados dos regulares, contendo programas próprios com pessoas responsáveis e especializadas que constituem um subsistema de EE diferenciado, dentro do sistema educativo regular (Cruz, 2012).

Atualmente a Educação Especial deixa de ser uma educação institucionalizada e passa a ser uma educação integrada, na qual o aluno com necessidades educativas especiais possa desenvolver o seu percurso educativo adequado às suas características e necessidades.

Em Portugal, a EE regula-se pelo Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, que veio substituir o antigo Decreto-Lei 319/91 de 23 de agosto, tendo sido sujeito a algumas alterações.

A Educação Especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional. (Lei nº 21/2008, Artigo 1º)

A Educação Especial organiza-se segundo modelos diversificados de integração de ambientes de escola inclusiva e integradora, garantindo a utilização de ambientes o menos restritivos possível, desde que dessa integração não resulte qualquer tipo de segregação ou de exclusão da criança ou jovem com necessidades educativas especiais. (Lei nº 21/2008, Artigo 4º)

1.2. Perspetivas sobre o Conceito de Inclusão e de Necessidades Educativas Especiais

Após a Declaração de Salamanca (1994), a noção de escola inclusiva tem vindo afirmar-se, sendo capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos.

Desta forma, a escola tem assim um papel fulcral no desenvolvimento do aluno, na medida que é nesta instituição que as crianças e jovens passam a maior parte do seu tempo (Biddie & Chatzisarantis, 1999; Pate, Davis, Robinson, Stone, McKenzie & Yang, 2006; McKenzie & Sallis, 1991; Trudeau & Shepard, 2005; citado por Carreiro da Costa e Marques, 2011).

Incluir tem vindo a ser “a bandeira de educadores e técnicos que trabalham com crianças e jovens em situação de deficiência ou com os considerados com necessidades educativas especiais”, como, em termos educativos, são designados (Sanches, 2011, citado por Leitão, 2014, p.13). Leitão (2014) corrobora esta ideia afirmando que incluir significa “fazer parte, ser reconhecido como um membro da comunidade escolar, ter as mesmas oportunidades que os outros têm e ser tratado como igual”.

Desta forma, Leitão (2010) afirma que a inclusão é “um esforço de mudança e melhoria da própria escola, de forma a proporcionar a todos as melhores condições de aprendizagem, sucesso e participação, na base das circunstâncias específicas de cada

um” (p.1). No fundo, “a inclusão é uma questão de direitos e valores” (p.1), “de direito a uma educação de qualidade para todos” (p.2) e “de valores da aceitação e respeito pela diferença” (p.3).

Mediante o exposto, faz sentido reforçar, que incluir é ter em conta todas as crianças “com deficiências, sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (UNESCO, 1994, p.6).

Ainscow (1995) é um dos principais defensores e impulsionadores da inclusão em todo o mundo, defendendo que a inclusão “se dirige a todos os alunos, já que todos podem, em qualquer momento, ter dificuldades de aprendizagem, o que alude à conceção de Necessidades Educativas Especiais” (Leitão, 2014, p.14).

Neste sentido, o conceito de N.E.E. refere-se “a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares” (UNESCO, 1994).

Segundo Armstrong e Barton (2003, citado por Leitão, 2014, p.15), as NEE dizem respeito aos alunos que “têm dificuldades de aprendizagem, muito ligeiras ou mais graves, no plano intelectual ou no domínio da escrita e da leitura. A maioria dos alunos tem insucesso nas aprendizagens básicas, acrescentando-se que muitos deles são jovens que têm perturbações afetivas ou do comportamento, mais ou menos graves, de origem diversa”.

Neste sentido, segundo Correia (1999, citado por Leitão, 2014, p.15), as necessidades educativas especiais são classificadas a partir do tipo de adaptações a implementar, existindo assim dois grupos distintos, as necessidades educativas especiais permanentes e as necessidades educativas especiais temporárias. As necessidades educativas especiais permanentes são “as que exigem adaptações generalizadas do currículo às características do aluno e se mantem durante grande parte ou todo o percurso escolar do aluno” e as necessidades educativas especiais temporárias são “as que exigem modificações parciais do currículo escolar, adaptando-o ao aluno num determinado momento do seu desenvolvimento” (Leitão, 2014, p.15).

Contudo, é importante frisar que quando falamos de alunos com essas necessidades, deve ter-se em mente a importância do conceito da inclusão, ao invés de integração.

1.3.Educação Inclusiva

Pode-se dizer que a inclusão é uma questão de direitos e de valores que são adquiridos maioritariamente na escola, tais como a “cidadania, aceitação, respeito pela diferença, solidariedade, equidade e justiça” (Leitão, 2010, p.3). Sendo assim, é esta instituição que deve contribuir fortemente para a realização destes direitos e valores, de forma a proporcionar condições de evolução e sucesso para todos.

A educação inclusiva é o “modelo social da deficiência, realçando não só as limitações ou dificuldades de cada pessoa, mas principalmente a forma como a escola e a sociedade enfrentam essas limitações” (Leitão, 2010, p.232).

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (Declaração de Salamanca, 1994, p.111-12)

Segundo Thomas, Walker e Webb (1998, citado por Sanches & Teodoro, 2006, p.8), o Center for Studies on Inclusive Education (CSIE) define uma escola inclusiva como uma escola que:

- “Reflete a comunidade como um todo; os seus membros são abertos, positivos e diversificados; não seleciona, não exclui, não rejeita;
- Não tem barreiras, acessível a todos, em termos físicos e educativas (currículo, apoio e métodos de comunicação);
- Trabalha com, não é competitiva;
- Pratica a democracia, a equidade”.

Mediante o exposto, Santos (2007, citado Oliveira, 2013, p.16) corrobora um conjunto de vantagens proporcionadas pela inclusão:

- “A inclusão reduz efeitos da educação, nomeadamente os efeitos negativos da categorização e atitudes negativas promovidas pela falta de convívio com crianças sem deficiência;
- A inclusão possibilita às crianças descobrir e aprender novas competências através da imitação de modelos diferentes dos seus;
- A inclusão faculta o convívio entre todas as crianças com idades similares, abrindo assim as portas à interação espontânea, facto que permite aumentar a competência social e comunicativa;
- A inclusão proporciona às crianças com N.E.E. vivências reais que são uma ajuda fundamental para a vida em sociedade e para a entrada no mundo do trabalho;
- A inclusão permite às crianças sem deficiência desenvolverem visões mais realistas e adequadas sobre os seus pares com deficiência;
- A inclusão cria oportunidade para que as crianças desenvolvam atitudes positivas face à presença dos colegas com N.E.E. na escola e mais tarde na comunidade;
- A inclusão promove a aprendizagem de comportamentos altruístas, bem como e, quando usar tais comportamentos;
- A inclusão permite a compreensão de que, apesar das limitações dos pares com N.E.E., estes conseguem ter sucesso em diversos domínios”.

Desta forma, a construção da escola inclusiva é também uma tarefa dos professores, dos pais, ou seja, da comunidade educativa, tendo como principal objetivo ser “para todos e de todos” (Leitão, 2010, p.15).

1.4. Educação Física Inclusiva

Numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma vez que a heterogeneidade do grupo deixa de ser um problema e passa a ser um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos professores.

Desta forma, as atividades físicas e desportivas contribuem determinantemente em áreas chaves, como a Educação. Oliveira (2013, p.17) corrobora afirmando que “a

prática da atividade física melhora as habilidades pessoais, a saúde e o bem-estar, em todas as faixas etárias”.

A educação física (E.F) é um elemento essencial da qualidade da educação, contribuindo, mais do que as outras disciplinas, para a inclusão de alunos com N.E.E. na comunidade escolar (Oliveira, 2013, p.17). De acordo com o mesmo autor, as aulas de educação física contribuem ainda para o desenvolvimento dos três domínios fundamentais do comportamento

- Cognitivo - capacidades intelectuais;
- Afetivo – sentimentos, opiniões, atitudes, crenças, valores, interesses e desejos;
- Psicomotor – desempenho motor e forma física.

Uma das grandes bases da E.F inclusiva passa pela qualidade dos Programas Regulares de Educação Física e da possibilidade de estes irem ao encontro das necessidades dos alunos com necessidades.

Mediante o exposto, Rodrigues (2003, citado por Oliveira, 2013, p.17), refere três grandes razões pelas quais a Educação Física pode ser adjuvante para a construção de educação inclusiva. Em primeiro lugar, nas aulas de educação física os conteúdos lecionados apresentam “um grau de determinação e rigidez menor do que os das outras disciplinas”. Esta disciplina é assim, uma área curricular facilmente inclusiva, “devido à flexibilidade essencial aos seus conteúdos, conduzindo a uma maior facilidade de diferenciação curricular”. Em segundo lugar, os professores de E.F são vistos “como profissionais que desenvolvem atitudes mais positivas com os alunos, que os restantes docentes”. Em terceiro lugar, a E.F é “julgada como uma área curricular importante de inclusão onde permite uma ampla participação, mesmo de alunos com dificuldades ou necessidades”.

Por tudo o que foi exposto, é imprescindível frisar que a presença da E.F nas escolas representa para os alunos um apoio crucial no caminho para a inclusão na comunidade escolar e na sociedade.

1.5. Teoria do Contacto

Segundo Slininger, Sherrill, & Jankowski (2000), a teoria do contacto promove a redução de atitudes negativas, como o preconceito e a discriminação, estando estas direccionadas a pessoas “diferentes” do normal.

Allport (1954, citado por Slininger, Sherrill, & Jankowski, 2000) afirma que o preconceito é utilizado inúmeras vezes de forma irrefletida e traduz-se pela hostilidade praticada contra uma pessoa ou um grupo, e demonstra-se através de posturas de superioridade perante os outros, em que se coloca a pessoa/grupo com medo através de ataques físicos ou verbais. A discriminação caracteriza-se pelas formas de distinção feitas por categorias de grupos naturais ou sociais, não tendo a ver com as capacidades e méritos ou com o comportamento correto da pessoa (United Nation, 1949, citado por Allport, 1954, citado por Slininger, Sherrill, & Jankowski, 2000).

A teoria do contacto é uma teoria que possibilita explicar o impacto que a existência de uma determinada situação poderá causar num individuo. Allport (1954, citado por Slininger, Sherrill, & Jankowski, 2000) corrobora esta ideia afirmando que esta teoria é definida como “uma oportunidade de mudar atitudes através do contacto com pessoas diferentes.

Desta forma, para melhorar as atitudes negativas, o contacto tem de ser cumprido nas condições certas:

- Igualdade de estatuto – principal condição para o contacto ser favorável, uma vez que se não houver igualdade de estatuto, os estereótipos já existentes vão ser reforçados;
- Objetivos comuns cooperativos – são muito importantes, pois os contactos que envolvem atividades de cooperação podem proporcionar um contacto mais significativo, existindo ajuda mutua e as atividades são feitas em conjunto;
- Interações pessoais – são um meio de promover mudanças de atitudes, pois existe um conhecimento do outro e da sua experiencia de vida;
- Identificação e aceitação das normas sociais – o apoio de uma autoridade fundamenta a aceitação da norma, pois os valores são seguidos por todos.

A teoria do contacto de Allport (1954, citado por Slininger, Sherrill, & Jankowski, 2000), está dividida em cinco variáveis: quantidade do contacto (duração,

numero de pessoas envolvidas, variedade); estatuto do contacto (inferior, igual ou superior); função do contacto (cooperação vs competição); atmosfera social na qual o contacto está inserido (real ou superficial, voluntária ou involuntária); e área de contacto (casual ou frequente). Este conjunto de variáveis, vão ajudar a que a experiencia do individuo seja única e notável, permitindo alterações na atitude, no entanto, esta mudança pode demorar algum tempo pelo facto de existir atitudes que são persistentes (Sable, 1995, citado por Liu, Kudlacek, & Jesina, 2010).

No que às atitudes positivas diz respeito, estas são produzidas através do contacto direto e pessoal entre pessoas com e sem deficiência. Desta forma, as condições favoráveis tendem a produzir mudanças de atitudes positivas, enquanto as condições desfavoráveis tendem a produzir mudanças de atitudes negativas (Amir, 1969, citado por Tripp & Sherrill, 1991).

Contudo, na E.F, diversos autores concluem que as atividades de intervenção e consciencialização que coincidi com o contacto estruturado e a aquisição de conhecimentos são um método eficaz para a mudança de atitudes (Hutzler et al., 2007; Liu et al., 2010; Loovis & Loovis, 1997; Panagiotou et al., 2008, citados por McKay, Block, & Park, 2015).

1.6. Atitudes

1.6.1. Conceito e Características

Como é sobejamente conhecido, as atitudes podem ter diversas conceções tendo por base o senso comum, sendo usadas para definir uma postura física ou para indicar a orientação do pensamento ou de um determinado comportamento. O Dicionário Português corrobora esta afirmação “atitude é a maneira de se comportar, agir ou reagir, motivada por uma disposição interna ou por uma determinada circunstância”.

Desta forma, as atitudes são um procedimento que leva a um determinado comportamento, concretizando uma intenção ou um propósito.

Segundo Ajzen (2005) uma atitude é a vontade para responder de forma favorável ou desfavorável a uma pessoa, objeto, instituição ou evento.

Neste sentido, Triandis (1971, citado por Slininger et al., 2000) descreve as atitudes como ideias cheias de emoção, com disposições para o desenvolvimento de uma ação em determinadas situações.

As atitudes não são, portanto, um comportamento, mas sim a condição prévia desse comportamento (Allport, 1935, citado por Tripp & Sherrill, 1991). Assim, as atitudes são importantes e podem ser definidas como a tendência de alguém se aproximar ou se afastar de algo, onde estas escolhas levam à formação de novas atitudes, tendo sempre em conta a própria pessoa e o ambiente.

Assim, existem fatores que podem influenciar e direcionar as atitudes para a inclusão de pessoas com N.E.E., como é o caso da etnia e cultura, crenças, estrutura social, sistema educacional e sistema de educação/formação de futuros profissionais (MacMurray, 2003, citado por Bartonova, Kudlacek & Bressan, 2007).

Ora, as atitudes assumem um papel multidimensional, evidenciando-se a importância das componentes cognitiva, afetiva e comportamental. Tripp & Sherrill (1991) define cada uma destas componentes, cognitiva pelas crenças e ideias da pessoa sobre o objeto; afetiva alude aos sentimentos e emoções que o indivíduo sente pelo objeto; e a comportamental tendência de ação em relação ao objeto.

1.6.2. Teoria do Comportamento Planeado

A Teoria do Comportamento Planeado (T.C.P.) é uma teoria criada para prognosticar e explicar o comportamento humano em contextos específicos. Esta teoria é uma extensão da Teoria da Ação Refletida (T.A.R.), criada por Ajzen e Fishbein em 1975.

A T.A.R., é definida em redor de duas componentes, pessoal ou atitude e social ou normativo, que se ajustam para prever a intenção de um comportamento. A componente pessoal é definida como a atitude de um indivíduo em relação a uma ação, sendo o resultado das crenças sobre a consequência da ação e da avaliação de possíveis resultados, enquanto, que a componente social refere-se às crenças do indivíduo. Os autores Tripp & Sherrill (1991) explicam que estas crenças resultam de dois fatores: expectativas dos outros sobre a ação do indivíduo e a força da sua motivação para cumprir essas expectativas.

Relativamente, à T.C.P. esta tem como apeto central a intenção do indivíduo em realizar um determinado comportamento. Ajzen (1991) corrobora esta afirmação, explicando que quanto maior for a intensão pessoal para realizar determinado comportamento, maior será a probabilidade do mesmo acontecer, sendo este o fator central desta teoria.

Desta forma, a motivação intrínseca (intenção) e a capacidade (controlo comportamental) têm efeitos sobre a realização do comportamento – comportamento percebido, sendo este o fator que distingue as duas teorias (T.A.R. e T.C.P.), verificando-se que é a perceção do controlo comportamental que tem maior impacto sobre as intenções e ações – controlo do comportamento percebido.

Assim, Ajzen (1991) refere que a T.C.P é constituída por três tipos de crenças, que são independentes:

- Crenças comportamentais – assumem-se como agentes influentes das atitudes em relação ao comportamento;
- Crenças normativas – constituem-se como determinantes implícitas das normas subjetivas;
- Crenças de controlo – são a base para a perceção do controlo comportamental.

De acordo com o mesmo autor (Ajzen, 1991), as crenças comportamentais representam a atitude do individuo em relação ao comportamento, ou seja, a avaliação favorável ou desfavorável que este faz desse comportamento; as crenças normativas indicam a norma subjetiva; as crenças de controlo referem-se ao grau de controlo que se tem sobre a realização desse comportamento, ou seja, à facilidade ou dificuldade percebida para a realização do comportamento.

Em suma, vários autores que se basearam na T.C.P, referem que a perceção do controlo comportamental pode ser influenciada por vários fatores externos, tais como, género, idade, habilitações académicas, hábitos de atividade física, cultura, entra outras (Araújo, Calmeiro & Palmeira, 2005).

Capítulo 2 – Metodologia

2.1. Questão de Partida

Será que as atitudes dos alunos do 2º e 3º Ciclos do ensino básico que em anos anteriores tiveram contacto com a deficiência, variam em função do género?

2.2. Definição dos Objetivos de Estudo

Os objetivos do presente estudo são:

- Saber se as atitudes favoráveis dos alunos do 2º e 3º Ciclos do ensino básico que tiveram contacto em anos anteriores com a deficiência, variam, no que respeita à inclusão dos seus colegas com deficiência nas aulas de Educação Física, em função do género;
- Saber se as atitudes desfavoráveis dos alunos do 2º e 3º Ciclos do ensino básico que tiveram contacto em anos anteriores com a deficiência, variam, no que respeita à inclusão dos seus colegas com deficiência nas aulas de Educação Física, em função do género;
- Saber se as crenças normativas dos alunos do 2º e 3º Ciclos do ensino básico que tiveram contacto em anos anteriores com a deficiência, variam, no que respeita à inclusão dos seus colegas com deficiência nas aulas de Educação Física, em função do género;
- Saber se as crenças de controlo interno dos alunos do 2º e 3º Ciclos do ensino básico que tiveram contacto em anos anteriores com a deficiência, variam, no que respeita à inclusão dos seus colegas com deficiência nas aulas de Educação Física, em função do género;
- Saber se as crenças de controlo externo dos alunos do 2º e 3º Ciclos do ensino básico que tiveram contacto em anos anteriores com a deficiência, variam, no que respeita à inclusão dos seus colegas com deficiência nas aulas de Educação Física, em função do género.

2.3. Hipóteses de Estudo

H1: As atitudes favoráveis dos alunos do 2º e 3º Ciclos do ensino básico que tiveram contacto em anos anteriores com a deficiência, variam, no que respeita à

inclusão dos seus colegas com deficiência nas aulas de Educação Física, em função do género.

H2: As atitudes desfavoráveis dos alunos do 2º e 3º Ciclos do ensino básico que tiveram contacto em anos anteriores com a deficiência, variam, no que respeita à inclusão dos seus colegas com deficiência nas aulas de Educação Física, em função do género.

H3: As crenças normativas dos alunos do 2º e 3º Ciclos do ensino básico que tiveram contacto em anos anteriores com a deficiência, variam, no que respeita à inclusão dos seus colegas com deficiência nas aulas de Educação Física, em função do género.

H4: As crenças de controlo interno dos alunos do 2º e 3º Ciclos do ensino básico que tiveram contacto em anos anteriores com a deficiência, variam, no que respeita à inclusão dos seus colegas com deficiência nas aulas de Educação Física, em função do género.

H5: As crenças de controlo externo dos alunos do 2º e 3º Ciclos do ensino básico que tiveram contacto em anos anteriores com a deficiência, variam, no que respeita à inclusão dos seus colegas com deficiência nas aulas de Educação Física, em função do género.

2.4. Definição e Caraterização das Variáveis em Estudo

As variáveis em estudo têm como base variáveis independentes e variáveis dependentes.

As variáveis independentes em estudo são:

- Género – variável qualitativa nominal, podendo assumir os valores 1 (Masculino) e 2 (Feminino);
- Contato anterior com a deficiência – variável qualitativa nominal, podendo assumir os valores 1 (Não) e 2 (Sim).

As variáveis dependentes em estudo são:

- Atitudes favoráveis – variável qualitativa ordinal, variando entre “1” (Discordo Totalmente) e “6” (Concordo Totalmente);
- Atitudes desfavoráveis – variável qualitativa ordinal, variando entre “1” (Discordo Totalmente) e “6” (Concordo Totalmente);

- Crenças normativas – variável qualitativa ordinal, variando de “1” (Discordo Totalmente) e “6” (Concordo Totalmente);
- Crenças de controlo interno – variável qualitativa ordinal, variando de “1” (Discordo Totalmente) e “6” (Concordo Totalmente);
- Crenças de controlo externo – variável qualitativa ordinal, variando de “1” (Discordo Totalmente) e “6” (Concordo Totalmente).

2.5. Desenho de Estudo

Este estudo tem um *design* observacional com uma avaliação transversal (Cross-sectional), uma vez que a recolha dos dados será realizada apenas num único período de tempo, existindo apenas um grupo de interesse (alunos com contato anterior com a deficiência).

A recolha de dados será quantitativa e no âmbito das ciências sociais tratar-se-á de uma investigação nomotética, pois procura explicar um conjunto de resultados, e indutiva, já que se pretende através da recolha e análise dos dados descobrir padrões nos resultados obtidos.

2.6. Caracterização da Amostra

A amostra é constituída por 878 alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos, apresentando uma média de idades de 13 anos ($\pm 1,47$). Através da análise do Gráfico 1, verificamos que do total da amostra (878 alunos) 4,3% (38 alunos) tem 10 anos, 13,8% (121 alunos) tem 11 anos, 19,4% (170 alunos) tem 12 anos, 24% (211 alunos) tem 13 anos, 25,1% (220 alunos) tem 14 anos, 10 % (88 alunos) tem 15 anos, 2,5% (22 alunos) tem 16 anos, 0,8% (7 alunos) tem 17 anos e 0,1% (1 aluno) tem 18 anos.

Cristiana Isabel Gomes Garcia
As Atitudes dos Alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico Face à Inclusão dos seus Pares com Deficiência nas Aulas de Educação Física – O Género e o Contacto Anterior com os Alunos com Necessidades Educativas Especiais

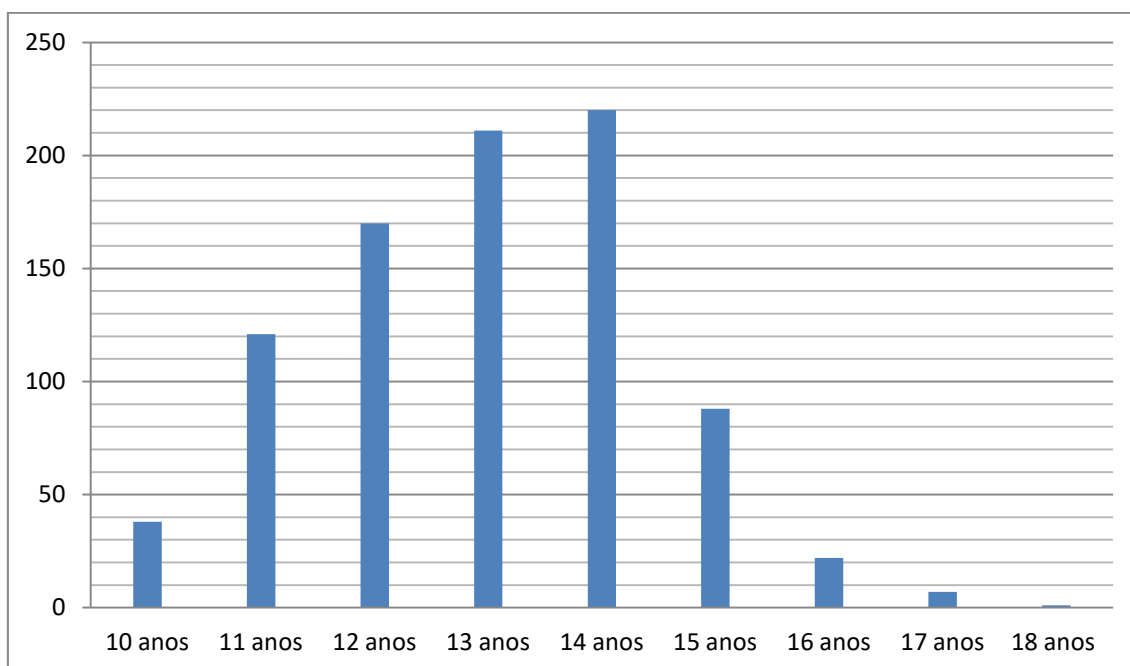


Gráfico 1 - Distribuição das Idades dos Alunos da Amostra

Relativamente ao género, 48,4% (425 alunos) são do género masculino e 51,6% (453 alunos) do género feminino. Além disso, 28,7% (252 alunos) frequentam o 2º Ciclo do Ensino Básico e 71,3% (626 alunos) frequentam o 3º Ciclo do Ensino Básico.

Do conjunto total da amostra (878 alunos), todos tiveram contacto em anos anteriores com alunos com Necessidades Educativas Especiais.

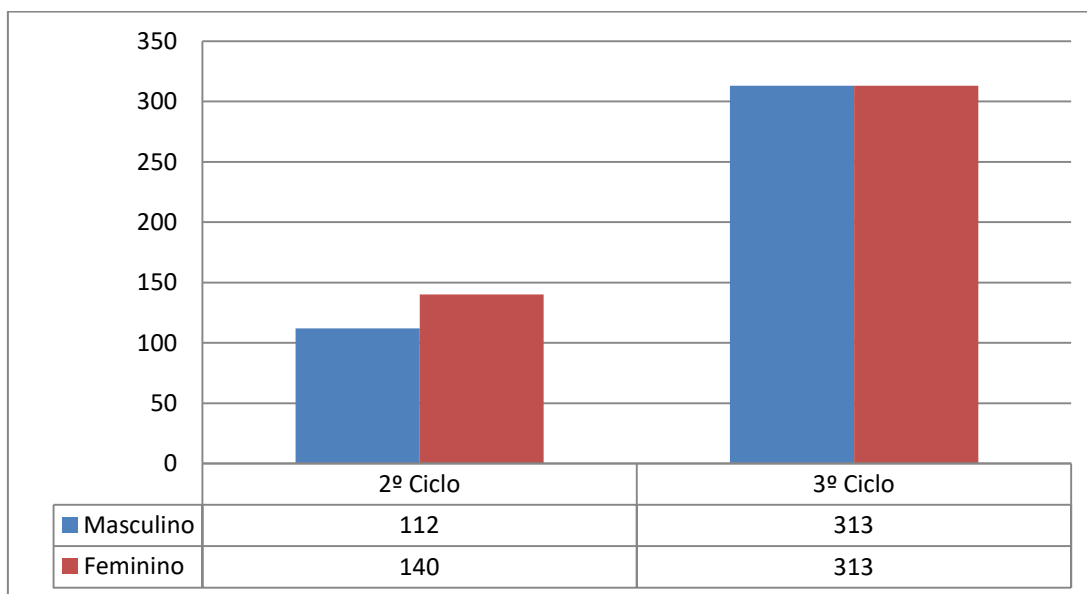


Gráfico 2 - Distribuição do Género pelos Anos de Escolaridade da Amostra

Quanto à escola que os alunos frequentam, 4,3% (38 alunos) frequentam a escola “A”, 2,5% (22 alunos) frequentam a escola “B”, 4,1% (36 alunos) frequentam a escola “C”, 21,1% (185 alunos) frequentam a escola “D”, 3,4% (30 alunos) frequentam a escola “E”, 9,8% (86 alunos) frequentam a escola “F”, 11,5% (101 alunos) frequentam a escola “G”, 12,1% (106 alunos) frequentam a escola “H”, 1,3% (11 alunos) frequentam a escola “I”, 10,4% (91 alunos) frequentam a escola “J”, 8,4% (74 alunos) frequentam a escola “K”, 2,6% (23 alunos) frequentam a escola “L” e 8,5% (75 alunos) frequentam a escola “M”.

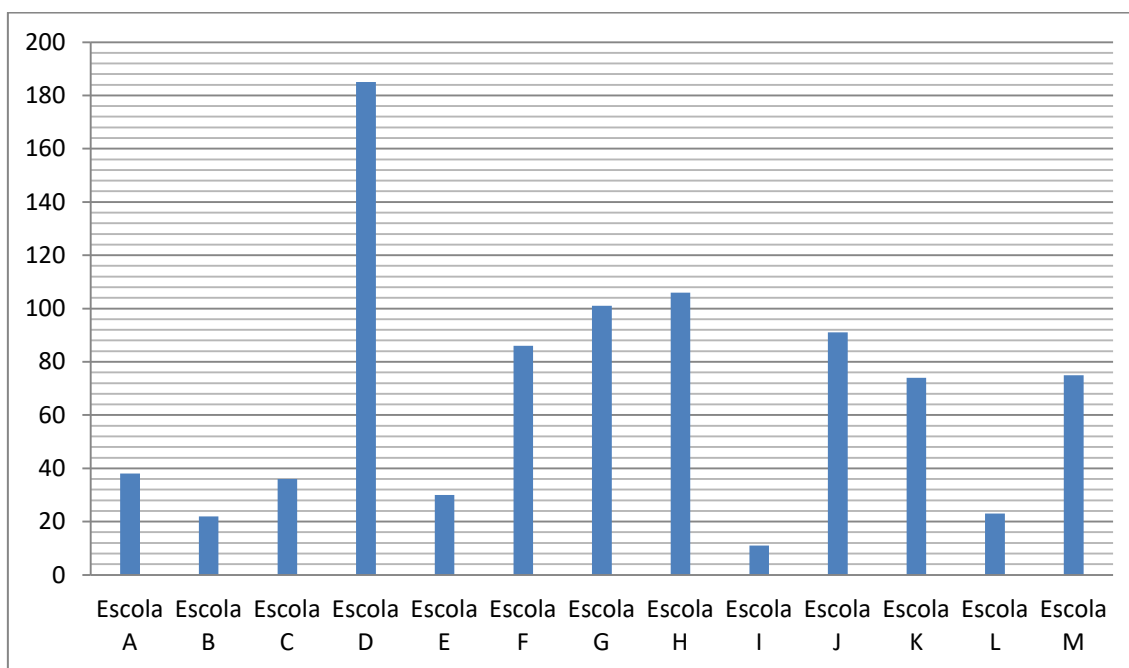


Gráfico 3 - Divisão da Amostra pelas Escolas

Quanto à origem dos alunos inquiridos, a grande maioria da amostra são provenientes de Portugal 95,4% (838 alunos), de acordo com o Gráfico 4.

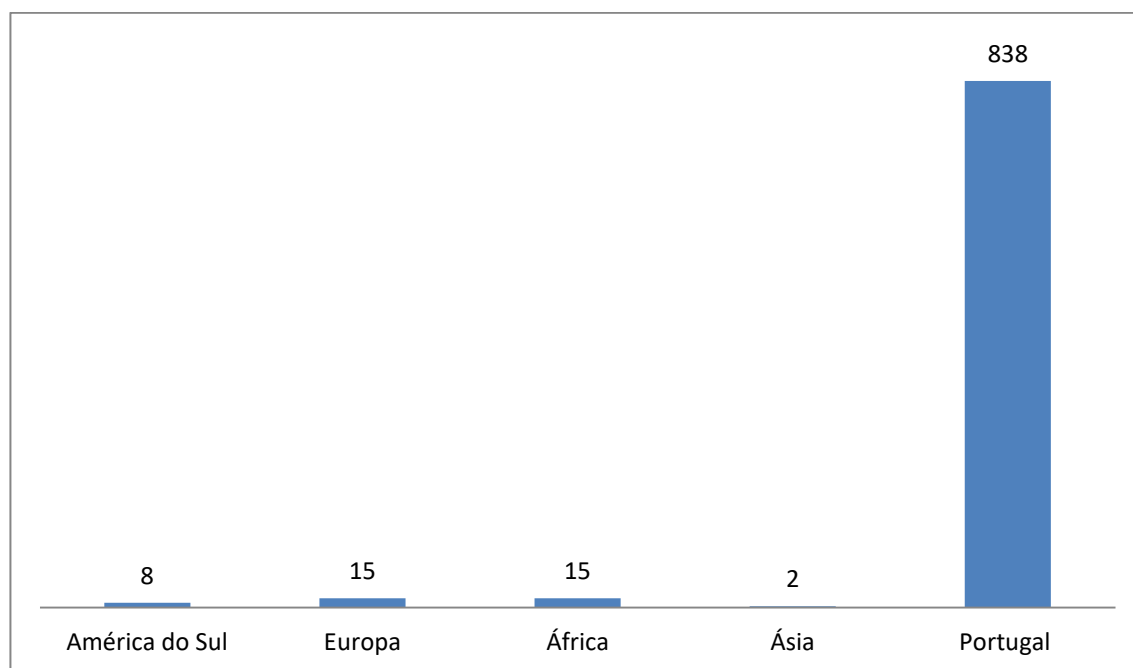


Gráfico 4 - Distribuição dos Alunos da Amostra de acordo com a Origem

2.7. Instrumentos de Medida

Neste estudo foi utilizado o questionário AID-EF “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física”, criado por Leitão (2014).

Relativamente ao questionário AID-EF (Anexo X), é composto por dezasseis itens de resposta fechada numa escala de Likert adaptada, com seis parâmetros 1 a 6 (“1” - Discordo Totalmente e o “6” - Concordo Totalmente). É constituído por quatro dimensões: atitudes favoráveis, a qual tem associado os itens 5, 7, 10, 14; atitudes desfavoráveis, a qual tem associado os itens 1, 3, 8, 12; crenças normativas, a qual tem associado os itens 4, 6, 11, 15; e as crenças de controlo, que se subdividem em crenças de controlo interno (a qual tem associado os itens 2 e 16) e em crenças de controlo externo (a qual tem associado os itens 9 e 13).

2.8. Procedimentos

A recolha de dados foi realizada em investigações anteriores. Essas recolhas foram aprovadas por cada Direção e Encarregados dos alunos em questão. Para a aprovação foram explicados os objetivos e fases de cada estudo e ainda o facto de que os dados seriam anónimos e utilizados exclusivamente para fins académicos. A

aplicação dos questionários decorreu sem qualquer intervenção, para garantir a não-manipulação das respostas dos alunos.

Os Procedimentos estatísticos dividiram-se em análise descritiva e análise inferencial.

Na análise descritiva apresentam-se medidas descritivas dos dados, dimensão “n” de cada amostra, média, desvio-padrão, mínimo, máximo e intervalo de confiança. Esta análise foi feita com base no programa Microsoft Excel 2017, e posteriormente através do programa SPSS.

O intervalo de confiança, intervalo estimado onde a média de um parâmetro de uma amostra tem uma dada probabilidade de ocorrer, foi definido tendo como objetivo uma probabilidade de ocorrência de 95%.

A análise inferencial foi baseada no teste T-Student, também chamado de Teste T de duas amostras independentes. O teste T determina se há uma diferença estatisticamente significativa entre as médias de dois grupos não relacionados.

Capítulo 3 – Apresentação de Resultados

3.1. Análise Descritiva

A análise descritiva terá em conta a dimensão “n” de cada amostra, a média, o desvio-padrão, o máximo e o mínimo e o intervalo de confiança das questões que integram as diferentes dimensões do instrumento utilizado.

Tendo em conta o instrumento de medida utilizado neste estudo “A atitude dos alunos sobre a inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de Educação Física”, que tem como base a Escala de Likert adaptada de 1 a 6, serão analisados os resultados das seguintes dimensões: atitudes favoráveis, atitudes desfavoráveis, crenças normativas, crenças de controlo interno e crenças de controlo externo, em alunos com contacto em anos anteriores com a deficiência.

3.1.1. Atitudes Favoráveis

Relativamente às atitudes favoráveis, verifica-se através da tabela 1 que, a média total das respostas dos alunos inquiridos é 4,50 ($\pm 0,934$), em que o valor mínimo é 1 e o máximo é 6. Verifica-se ainda, que a média correspondente aos alunos do 2º ciclo é ligeiramente inferior à média correspondente aos alunos do 3º ciclo.

Dimensão	Ciclo de Escolaridade	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
Atitudes Favoráveis	2º Ciclo	252	2	6	4,48	0,851
	3º Ciclo	626	1	6	4,51	0,967
	Total	878	1	6	4,50	0,934

Tabela 1 - Estatística Descritiva da Dimensão Atitudes Favoráveis

De acordo com o gráfico seguinte que se baseia no anexo 7, pode-se concluir que a média de respostas dos alunos com contacto em anos anteriores com a deficiência no 2º ciclo é de 3,27 ($\pm 1,745$) para a questão 5; 4,59 ($\pm 1,430$) para a questão 7; 5,13 ($\pm 1,166$) para a questão 10 e 4,94 ($\pm 1,267$) para a questão 14. Relativamente ao 3º ciclo a média de respostas dos alunos com contato em anos anteriores com a deficiência é de 4,04 ($\pm 1,758$) para a questão 5; 4,50 ($\pm 1,466$) para a questão 7; 4,66 ($\pm 1,453$) para a questão 10 e 4,85 ($\pm 1,329$) para a questão 14.

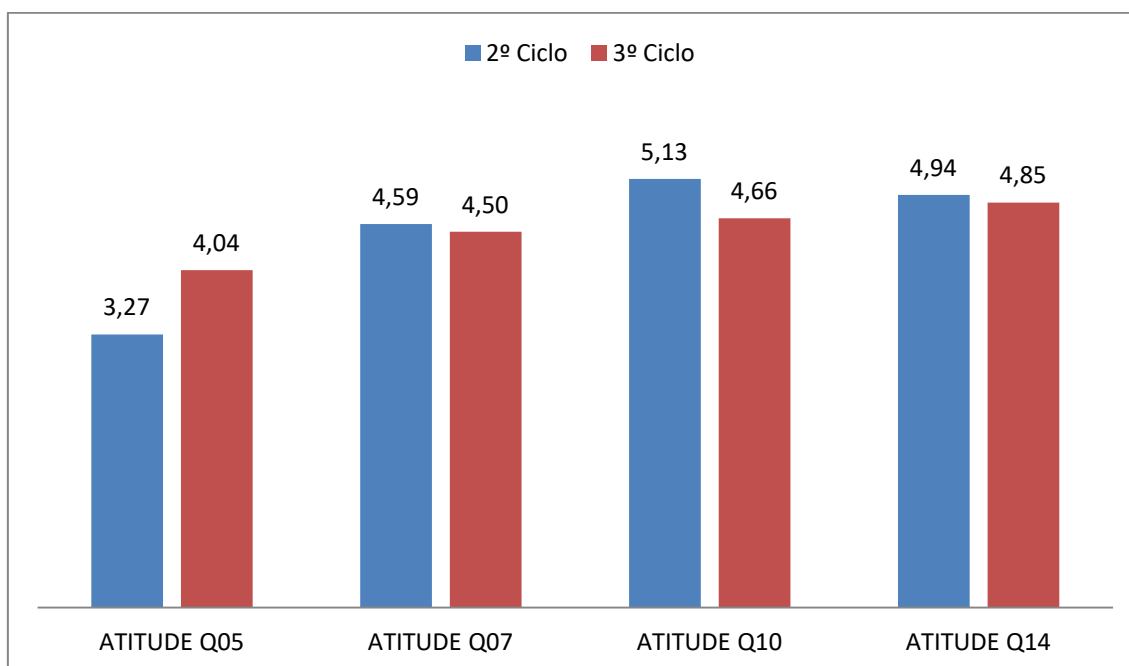


Gráfico 5 - Distribuição das Médias das Questões correspondentes à Dimensão Atitudes Favoráveis

A tabela 2 mostra a dimensão das atitudes favoráveis de acordo com o género, verificando-se uma média idêntica em ambos os ciclos, mas superior no género feminino. O 2º ciclo apresenta uma média de 4,38 ($\pm 0,839$) para o género masculino e 4,56 ($\pm 0,854$) para o género feminino e no 3º ciclo, 4,47 ($\pm 0,970$) para o género masculino e 4,54 ($\pm 0,963$) para o género feminino.

Atitudes Favoráveis				
Ciclo de Escolaridade	Género	N	Média	Desvio-Padrão
2º Ciclo	Masculino	112	4,38	0,839
	Feminino	140	4,56	0,854
Total		252	4,48	0,851
3º Ciclo	Masculino	313	4,47	0,970
	Feminino	313	4,54	0,963
Total		626	4,51	0,967

Tabela 2 - Estatística Descritiva da Dimensão Atitudes Favoráveis de acordo com o Género

Por último, e de acordo com a tabela 3, constata-se que dentro dos alunos que já tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores, o sexo feminino apresenta uma média de respostas superiores aos dos alunos do sexo masculino. Contudo, tanto no 2º e

3º ciclo existe uma questão em que os rapazes apresentam uma média de respostas superior ao das raparigas, como é o caso da questão 5 e da questão 7, respetivamente.

	Género		ATITUDE Q05	ATITUDE Q07	ATITUDE Q10	ATITUDE Q14
2º Ciclo	Masculino	Média	4,42	4,42	5,05	4,80
		N	112	112	112	112
		Desvio-Padrão	1,636	1,443	1,114	1,214
	Feminino	Média	3,29	4,72	5,20	5,04
		N	140	140	140	140
		Desvio-Padrão	1,833	1,409	1,207	1,302
	Total	Média	3,27	4,59	5,13	4,94
		N	252	252	252	252
		Desvio-Padrão	1,745	1,430	1,166	1,267
3º Ciclo	Masculino	Média	3,98	4,55	4,61	4,75
		N	313	313	313	313
		Desvio-Padrão	1,776	1,443	1,455	1,333
	Feminino	Média	4,09	4,45	4,71	4,94
		N	313	313	313	313
		Desvio-Padrão	1,741	1,489	1,451	1,320
	Total	Média	4,04	4,50	4,66	4,85
		N	626	626	626	626
		Desvio-Padrão	1,758	1,466	1,453	1,329

Tabela 3 - Média das Questões da Dimensão Atitudes Favoráveis de acordo com o Género

3.1.2. Atitudes Desfavoráveis

A tabela seguinte mostra que, relativamente à dimensão das atitudes desfavoráveis, a média total das respostas dos alunos inquiridos é 2,36 ($\pm 1,071$), sendo o valor máximo 6 e o valor mínimo 1. Verifica-se ainda, que a média correspondente aos alunos do 3º ciclo ($2,29 \pm 1,091$) é ligeiramente inferior à média correspondente aos alunos do 2º ciclo ($2,53 \pm 1,000$).

Dimensão	Ciclo de Escolaridade	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
Atitudes Desfavoráveis	2º Ciclo	252	1	6	2,53	1,000
	3º Ciclo	626	1	6	2,29	1,091
	Total	878	1	6	2,36	1,071

Tabela 4 - Estatística Descritiva da Dimensão Atitudes Desfavoráveis

Ainda de uma forma geral, podemos verificar através do gráfico 6 que se baseia no anexo 8, que a média de respostas para cada questão da dimensão das atitudes desfavoráveis no 2º ciclo é de 2,01 ($\pm 1,312$) para a questão 1; 2,40 ($\pm 1,440$) para a questão 3; 2,86 ($\pm 1,723$) para a questão 8 e 2,89 ($\pm 1,559$). No 3º ciclo a média é de 2,06 ($\pm 1,494$) para a questão 1; 2,41 ($\pm 1,540$) para a questão 3; 2,15 ($\pm 1,445$) para a questão 8 e 2,55 ($\pm 1,581$) para a questão 12.

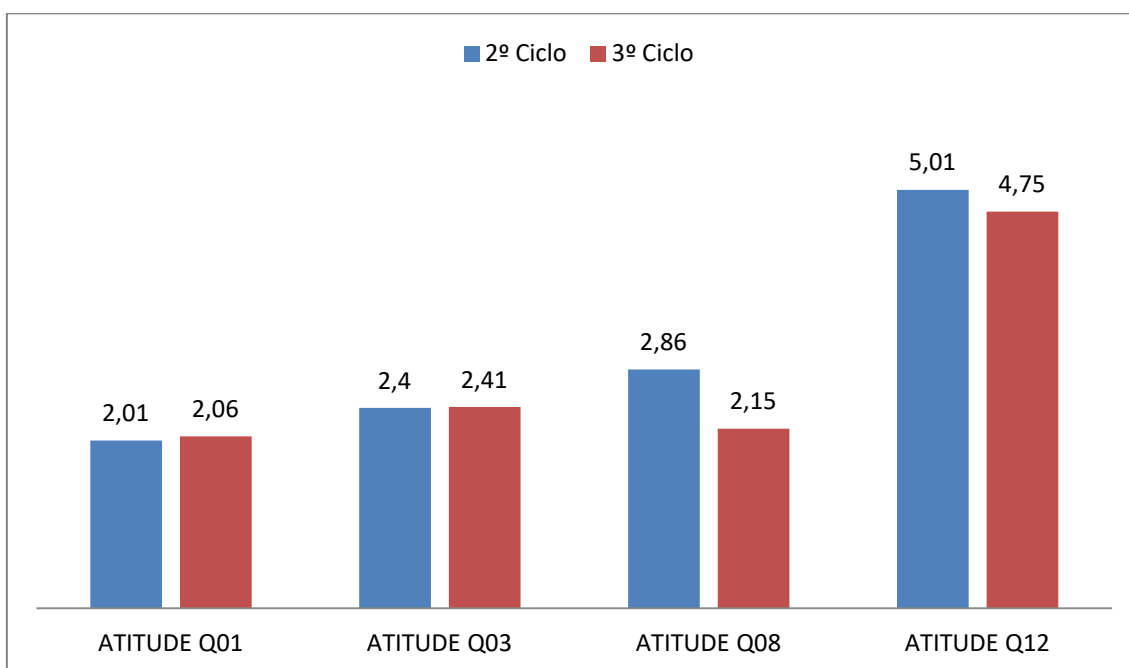


Gráfico 6 - Distribuição das Médias das Questões correspondentes à Dimensão Atitudes Desfavoráveis

Os resultados infra indicam a média das respostas dadas pelos alunos que já tiveram contacto em anos anteriores com a deficiência, por género, sendo visível que em ambos os ciclos a média do sexo masculino é superior à média do sexo feminino. Neste caso, o 2º e 3º ciclo apresentam uma média de 3,17 ($\pm 0,808$), 2,91 ($\pm 0,907$) para o género masculino e 2,98 ($\pm 0,782$), 2,76 ($\pm 0,818$) para o género feminino, respetivamente.

Atitudes Desfavoráveis				
Ciclo de Escolaridade	Género	N	Média	Desvio-Padrão
2º Ciclo	Masculino	112	3,17	0,808
	Feminino	140	2,98	0,782

Total		252	3,06	0,798
3º Ciclo	Masculino	313	2,91	0,907
	Feminino	313	2,76	0,818
Total		626	2,84	0,866

Tabela 5 - Estatística Descritiva da Dimensão Atitudes Desfavoráveis de acordo com o Género

Em concordância com a tabela 5, também na tabela 6, verifica-se que a média de respostas dos alunos do género masculino é superior à do género feminino, à exceção da questão 1 em que as raparigas apresentam uma média superior à dos rapazes no 2º ciclo.

	Género		ATITUDE Q01	ATITUDE Q03	ATITUDE Q08	ATITUDE Q12
2º Ciclo	Masculino	Média	1,98	2,58	3,27	3,05
		N	112	112	112	112
		Desvio-Padrão	1,230	1,558	1,671	1,518
	Feminino	Média	2,03	2,26	2,53	2,76
		N	140	140	140	140
		Desvio-Padrão	1,378	1,327	1,698	1,585
	Total	Média	2,01	2,40	2,86	2,89
		N	252	252	252	252
		Desvio-Padrão	1,312	1,440	1,723	1,559
3º Ciclo	Masculino	Média	2,13	2,51	2,37	2,64
		N	313	313	313	313
		Desvio-Padrão	1,544	1,53	1,578	1,549
	Feminino	Média	1,99	2,30	1,93	2,46
		N	313	313	313	313
		Desvio-Padrão	1,441	1,501	1,264	1,611
	Total	Média	2,06	2,41	2,15	2,55
		N	626	626	626	626
		Desvio-Padrão	1,494	1,540	1,445	1,581

Tabela 6 - Média das Questões da Dimensão Atitudes Desfavoráveis de acordo com o Género

3.1.3. Crenças Normativas

Em relação à dimensão das crenças normativas, conclui-se que a média total de respostas dos alunos que já tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores é de 4,72 ($\pm 0,917$), sendo o valor máximo 6 e o valor mínimo 1. Verifica-se ainda, que a média correspondente aos alunos do 3º ciclo (4,75 $\pm 0,951$) é ligeiramente superior à média correspondente aos alunos do 2º ciclo (4,63 $\pm 0,821$).

Dimensão	Ciclo de	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-
----------	----------	---	--------	--------	-------	---------

	Escolaridade					Padrão
Crenças Normativas	2º Ciclo	252	2	6	4,63	0,821
	3º Ciclo	626	1	6	4,75	0,951
	Total	878	1	6	4,72	0,917

Tabela 7 - Estatística Descritiva relativamente às Crenças Normativas

De acordo com o anexo 9 e o gráfico 7, tendo em conta as questões que compõem a dimensão das crenças normativas, pode-se concluir que a média de respostas dos alunos inquiridos é de 5,40 ($\pm 1,094$) para a questão 4; 4,38 ($\pm 1,655$) para a questão 6; 3,73 ($\pm 1,655$) para a questão 11 e 5,04 ($\pm 1,368$) para a questão 15 no 2º ciclo. Porém, no caso dos alunos do 3º ciclo a média dos alunos inquiridos é de 5,35 ($\pm 1,119$) para a questão 4; 4,70 ($\pm 1,513$) para a questão 6; 4,03 ($\pm 1,636$) para a questão 11 e 4,96 ($\pm 1,416$) para a questão 15.

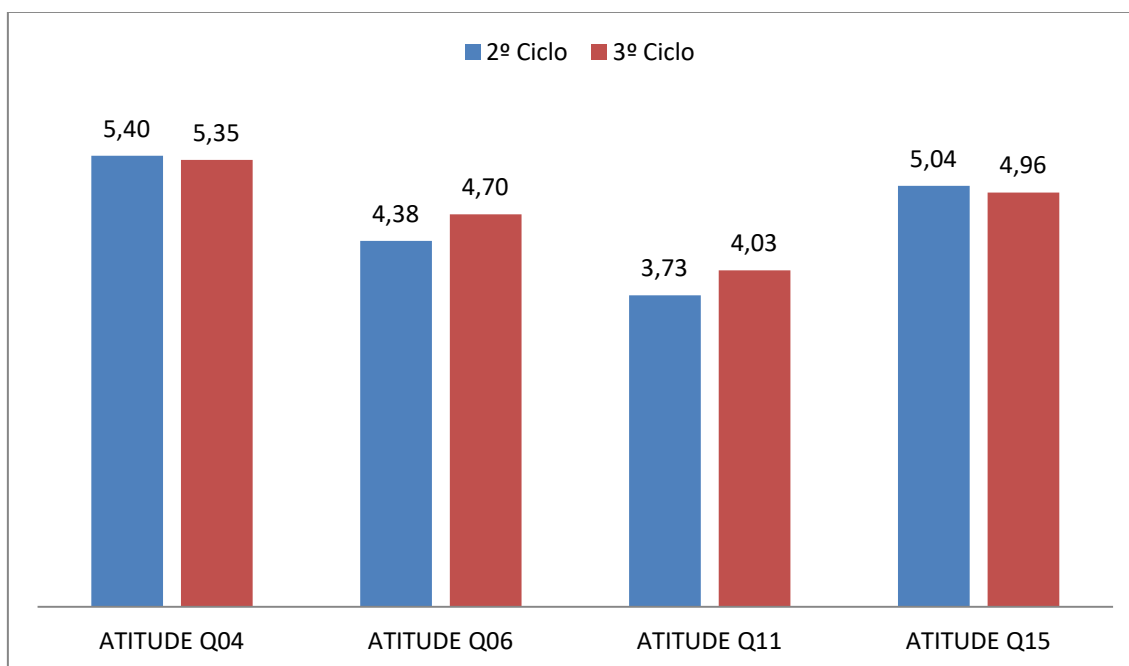


Gráfico 7 - Distribuição das Médias das Questões correspondentes às Crenças Normativas

Com base na tabela 8, constata-se que dentro dos alunos inquiridos, o sexo feminino apresenta uma média de respostas superior aos do sexo masculino, em ambos os ciclos. Neste sentido, o 2º ciclo e 3º ciclo apresentam uma média de 4,75 ($\pm 0,831$) e 4,80 ($\pm 0,910$), para o género feminino, e 4,49 ($\pm 0,789$) e 4,71 ($\pm 0,989$) para o género masculino, respetivamente.

Crenças Normativas				
Ciclo de Escolaridade	Género	N	Média	Desvio-Padrão
2º Ciclo	Masculino	112	4,49	0,789
	Feminino	140	4,75	0,831
Total		252	4,63	0,821
3º Ciclo	Masculino	313	4,71	0,989
	Feminino	313	4,80	0,910
Total		626	4,75	0,951

Tabela 8 - Estatística Descritiva relativamente às Crenças Normativas de acordo com o Género

Em concordância com a tabela 8, também na tabela 9, verifica-se que as raparigas apresentam, para cada questão, uma média de respostas superiores às dos rapazes, em ambos os ciclos.

	Género		ATITUDE Q04	ATITUDE Q06	ATITUDE Q11	ATITUDE Q15
2º Ciclo	Masculino	Média	5,22	4,26	3,65	4,84
		N	112	112	112	112
		Desvio-Padrão	1,088	1,659	1,626	1,366
	Feminino	Média	5,54	4,47	3,79	5,20
		N	140	140	140	140
		Desvio-Padrão	1,082	1,651	1,681	1,353
	Total	Média	5,40	4,38	3,73	5,04
		N	252	252	252	252
		Desvio-Padrão	1,094	1,655	1,655	1,368
3º Ciclo	Masculino	Média	5,31	4,62	4,01	4,94
		N	313	313	313	313
		Desvio-Padrão	1,131	1,557	1,651	1,384
	Feminino	Média	5,40	4,78	4,05	4,97
		N	313	313	313	313
		Desvio-Padrão	1,108	1,467	1,623	1,450
	Total	Média	5,35	4,70	4,03	4,96
		N	626	626	626	626
		Desvio-Padrão	1,119	1,513	1,636	1,416

Tabela 9 - Média das Questões relativamente às Crenças Normativas de acordo com o Género

3.1.4. Crenças de Controlo Interno

Quanto às crenças de controlo interno, comprova-se que a média total de respostas dos alunos que já tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores é de 4,45 ($\pm 1,267$), em que o valor máximo é 6 e o valor mínimo é 1. Verifica-se ainda, que

a média correspondente aos alunos do 2º ciclo ($4,86 \pm 1,009$) é superior à média correspondente aos alunos do 3º ciclo ($4,29 \pm 1,322$).

Dimensão	Ciclo de Escolaridade	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
Crenças de Controlo Interno	2º Ciclo	252	1	6	4,86	1,009
	3º Ciclo	626	1	6	4,29	1,322
	Total	878	1	6	4,45	1,267

Tabela 10 - Estatística Descritiva relativamente às Crenças de Controlo Interno

De acordo com o anexo 10 e o gráfico 8, conclui-se que a média de respostas que compõem a dimensão das crenças de controlo interno no 2º ciclo é de 5,10 ($\pm 1,241$) para a questão 2 e 4,64 ($\pm 1,345$) para a questão 16, enquanto para o 3º ciclo é de 4,68 ($\pm 1,391$) para a questão 2 e 3,90 ($\pm 1,777$) para a questão 16.

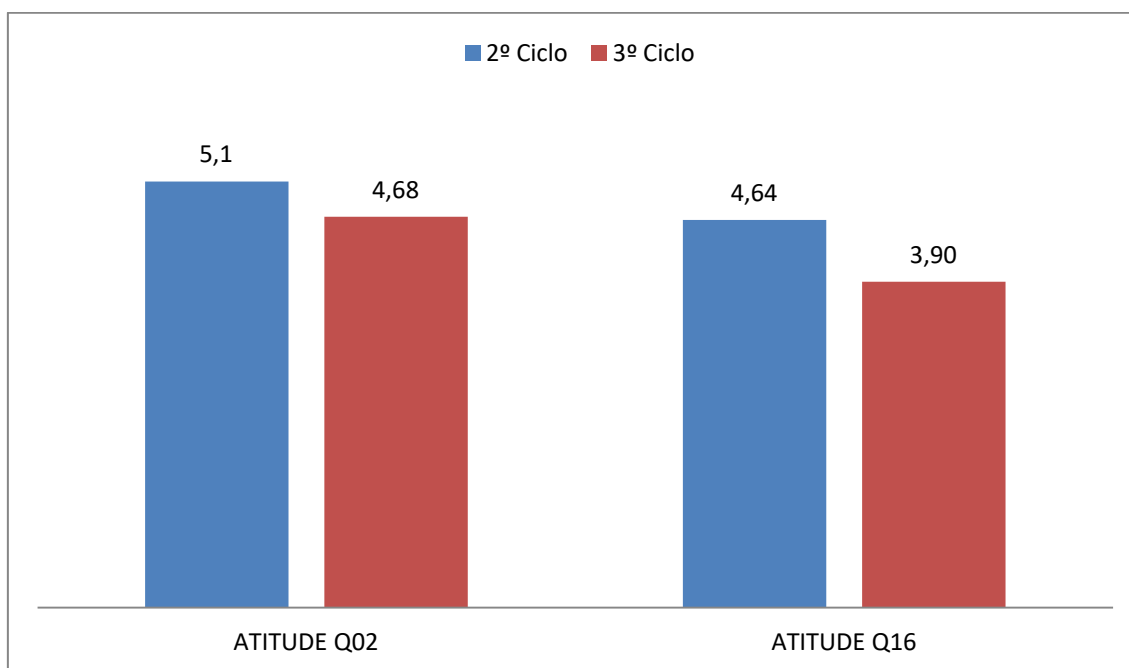


Gráfico 8 - Distribuição das Médias das Questões correspondentes às Crenças de Controlo Interno

A tabela 11 mostra a média dos alunos inquiridos, por género, tendo como foco os alunos que tiveram contacto em anos anteriores com a deficiência. A média do género feminino é superior à média do género masculino, em ambos os ciclos, como podemos constatar na tabela seguinte.

Crenças de Controlo Interno				
Ciclo de Escolaridade	Género	N	Média	Desvio-Padrão
2º Ciclo	Masculino	112	4,76	1,073
	Feminino	140	4,95	0,950
Total		252	4,86	1,009
3º Ciclo	Masculino	313	4,21	1,348
	Feminino	313	4,36	1,293
Total		626	4,29	1,322

Tabela 11 - Estatística Descritiva relativamente às Crenças de Controlo Interno de acordo com o Género

Relativamente à tabela 12 pode-se constatar que esta vai de encontro ao citado em cima, verificando-se que as raparigas apresentam, para cada questão, uma média de respostas superiores à dos rapazes em ambos os ciclos, sendo a diferença pouco significativa.

	Género		ATITUDE Q02	ATITUDE Q16
2º Ciclo	Masculino	Média	4,98	4,54
		N	112	112
		Desvio-Padrão	1,259	1,414
	Feminino	Média	5,19	4,71
		N	140	140
		Desvio-Padrão	1,223	1,288
	Total	Média	5,10	4,64
		N	252	252
		Desvio-Padrão	1,241	1,345
3º Ciclo	Masculino	Média	4,59	3,85
		N	313	313
		Desvio-Padrão	1,400	1,823
	Feminino	Média	4,78	3,95
		N	313	313
		Desvio-Padrão	1,377	1,732
	Total	Média	4,68	3,90
		N	626	626
		Desvio-Padrão	1,391	1,777

Tabela 12 - Média das Questões relativamente às Crenças de Controlo Interno de acordo com o Género

3.1.5. Crenças de Controlo Externo

Em relação à dimensão das crenças de controlo externo, conclui-se que a média total de respostas dos alunos que já tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores é de 4,21 ($\pm 1,235$), sendo o valor máximo 6 e o valor mínimo 1. Verifica-se ainda, que a média correspondente aos alunos do 2º ciclo (4,68 $\pm 1,160$) é superior à média correspondente aos alunos do 3º ciclo (4,02 $\pm 1,215$).

Dimensão	Ciclo de Escolaridade	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
Crenças de Controlo Externo	2º Ciclo	252	1	6	4,68	1,160
	3º Ciclo	626	1	6	4,02	1,215
	Total	878	1	6	4,21	1,235

Tabela 13 - Estatística Descritiva relativamente às Crenças de Controlo Externo

De acordo com o anexo 11 e o gráfico 9, pode-se apurar que a média de respostas para cada questão na dimensão das crenças de controlo externo para o 2º ciclo é de 4,35 ($\pm 1,717$) para a questão 9 e 5,01 ($\pm 1,266$) para a questão 13. Relativamente ao 3º ciclo a média de respostas para cada questão dentro desta dimensão é de 3,31 ($\pm 1,741$) para a questão 9 e para a questão 13 é de 4,75 ($\pm 1,379$).

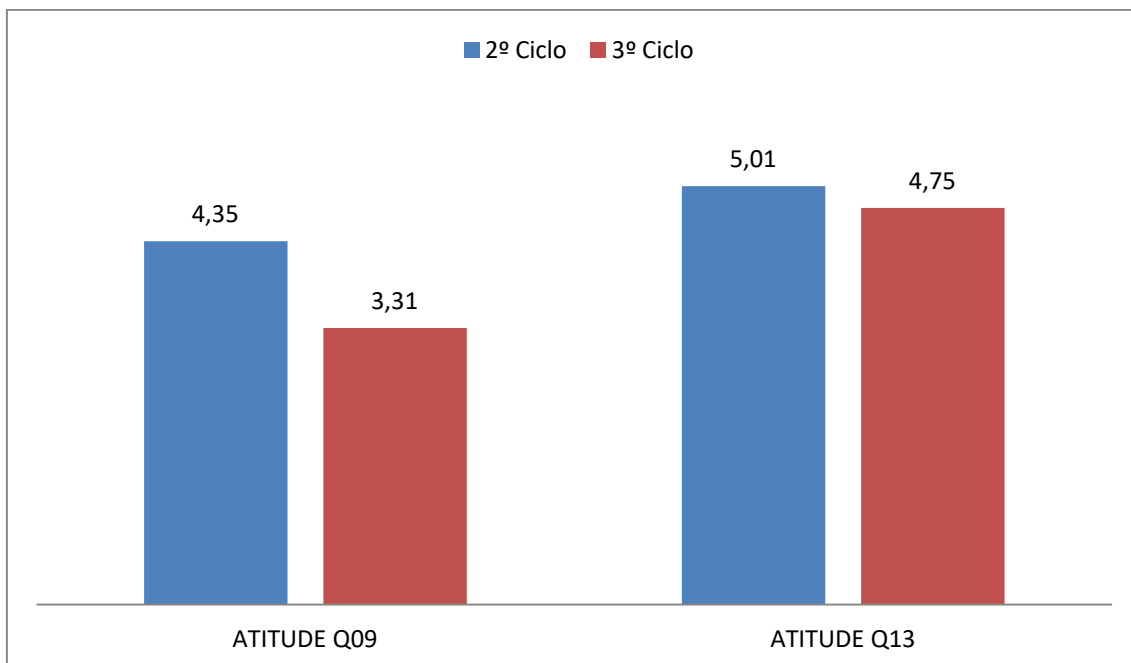


Gráfico 9 - Distribuição das Médias das Questões correspondentes às Crenças de Controlo Externo

Os resultados infra indicam que a média das respostas dadas pelos alunos que já tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores, por cada género, no que diz respeito à dimensão das crenças de controlo externo, é superior no sexo feminino. Assim, no 2º ciclo as raparigas apresentam uma média de respostas de 4,70 ($\pm 1,181$) e os rapazes de 4,65 ($\pm 1,138$), enquanto, que no 3º ciclo as raparigas apresentam uma média de respostas de 4,05 ($\pm 1,226$) e os rapazes de 4,00 ($\pm 1,206$). Verifica-se que, em ambos os ciclos as diferenças entre géneros, não é muito significativa.

Crenças de Controlo Externo				
Ciclo de Escolaridade	Género	N	Média	Desvio-Padrão
2º Ciclo	Masculino	112	4,65	1,138
	Feminino	140	4,70	1,181
Total		252	4,68	1,160
3º Ciclo	Masculino	313	4,00	1,206
	Feminino	313	4,05	1,226
Total		626	4,02	1,215

Tabela 14 - Estatística Descritiva relativamente às Crenças de Controlo Externo de acordo com o Género

Com base na tabela 15, pode-se constatar que a média de respostas dada pelos alunos que já tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores, por cada género, é diferente. A média da questão 9 em ambos os ciclos é superior no sexo masculino, enquanto, que na questão 13 a média em ambos os ciclos é superior no sexo feminino.

	Género		ATITUDE Q09	ATITUDE Q13
2º Ciclo	Masculino	Média	4,42	4,88
		N	112	112
		Desvio-Padrão	1,631	1,221
	Feminino	Média	4,30	5,11
		N	140	140
		Desvio-Padrão	1,786	1,296
	Total	Média	4,35	5,01
		N	252	252
		Desvio-Padrão	1,717	1,266
3º	Masculino	Média	3,34	4,66
		N	313	313
		Desvio-Padrão	1,742	1,352
		Média	3,28	4,83

	Feminino	N	313	313
		Desvio-Padrão	1,742	1,402
	Total	Média	3,31	4,75
		N	626	626
		Desvio-Padrão	1,741	1,379

Tabela 15 - Média das Questões relativamente às Crenças de Controlo Externo de acordo com o Género

3.2. Análise Inferencial

A análise inferencial terá em conta a realização de testes T-Student a todas as hipóteses de estudo, no sentido de testar se existe ou não diferenças significativas entre duas médias. Neste sentido, fizeram-se os testes às cinco hipóteses em estudo, de forma a verificar se havia ou não diferenças significativas entre as médias obtidas nas respostas do género masculino e do género feminino, dos alunos do 2º e 3º ciclo que já tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores, no que concerne às dimensões em estudo: atitudes favoráveis, atitudes desfavoráveis, crenças normativas, crenças de controlo interno e crenças de controlo externo.

Assim, a variável independente considerada para cada hipótese é o género e a variável dependente é a dimensão em estudo, seja ela agregada ou separada para cada uma das questões que a compõem.

Para cada teste irá verificar-se a hipótese nula (H_0), que consiste na igualdade das médias para ambos os géneros. Para esta análise, utilizar-se-á o valor de significância (p) de 0,05 ($p = 0,05$), e caso o valor seja inferior, a hipótese será rejeitada.

O teste T-Student assume, à priori, que as variâncias dos dois grupos são iguais, por isso, utiliza-se o teste de Levene para testar a igualdade dessas variâncias.

3.2.1. Atitudes Favoráveis

A hipótese considerada nesta dimensão é:

- H_1 : As atitudes favoráveis dos alunos do 2º e 3º Ciclos do ensino básico que tiveram contacto em anos anteriores com a deficiência, variam, no que respeita à inclusão dos seus colegas com deficiência nas aulas de Educação Física, em função do género.

Assim se considera a hipótese nula como:

- H_0 : As atitudes favoráveis dos alunos do 2º e 3º Ciclos do ensino básico que tiveram contacto em anos anteriores com a deficiência, não variam,

no que respeita à inclusão dos seus colegas com deficiência nas aulas de Educação Física, em função do género.

Questão	Significância Teste Levene	Variâncias	Resultado T-Student
5	0,581	Igual	$t(876) = -0,456, p = 0,649$
7	0,437	Igual	$t(876) = -0,191, p = 0,849$
10	0,638	Igual	$t(876) = -1,449, p = 0,148$
14	0,365	Igual	$t(876) = -2,312, p = 0,021$

Quadro 1 - Teste T-Student - Atitudes Favoráveis, por questão e género

O quadro 1 baseia-se no anexo 12 e mostra de forma detalhada os resultados dos testes obtidos para cada uma das questões que compõem a dimensão das atitudes favoráveis. Através do teste de Levene, verifica-se que em todas as questões as variâncias se assumem iguais, uma vez que, em qualquer uma delas o $p \geq 0,05$.

Portanto, pode-se concluir que se aceita a H_0 , uma vez que o nível de significância em todas as questões é superior a 0,05, não existindo diferenças significativas entre as médias de ambos os géneros em qualquer das afirmações constituintes desta dimensão.

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
AF	Variâncias iguais assumidas	,008	,927	-1,642	876	,101	-,10357	,06307	-,22736	,02022
	Variâncias iguais não assumidas			-1,642	871,538	,101	-,10357	,06309	-,22739	,02025

Figura 1 - Teste T-Student - Dimensão Atitudes Favoráveis, segundo o género

A figura 1 apresenta o teste T-Student realizado para a dimensão das atitudes favoráveis, no geral. Assim, podemos concluir que no que se refere ao teste Levene, em que é possível testar-se a igualdades das variâncias, o nível de significância é de $p = 0,927$ sendo superior a 0,05, logo considera-se as variâncias iguais.

Na dimensão das atitudes favoráveis, o teste T-Student obteve o seguinte resultado:

- $t(876) = -1,642, p = 0,101$

Visto que $p = 0,101$ é superior ao nível de significância de $p = 0,05$, não se rejeita a hipótese nula. Logo, conclui-se que não existem diferenças significativas entre

as médias do género masculino e do género feminino dos alunos que já tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores, no que às atitudes favoráveis diz respeito.

3.2.2. Atitudes Desfavoráveis

A hipótese considerada nesta dimensão é:

- H2: As atitudes desfavoráveis dos alunos do 2º e 3º Ciclos do ensino básico que tiveram contacto em anos anteriores com a deficiência, variam, no que respeita à inclusão dos seus colegas com deficiência nas aulas de Educação Física, em função do género.

Assim se considera a hipótese nula como:

- H₀: As atitudes desfavoráveis dos alunos do 2º e 3º Ciclos do ensino básico que tiveram contacto em anos anteriores com a deficiência, não variam, no que respeita à inclusão dos seus colegas com deficiência nas aulas de Educação Física, em função do género.

Questão	Significância Teste Levene	Variâncias	Resultado T-Student
1	0,270	Igual	$t(876) = 0,896, p = 0,370$
3	0,006	Diferente	$t(858,564) = 2,421, p = 0,016$
8	0,000	Diferente	$t(842,839) = 4,702, p = 0,000$
12	0,331	Igual	$t(876) = 1,841, p = 0,066$

Quadro 2 - Teste T-Student - Atitudes Desfavoráveis, por questão e género

O quadro acima representado, é baseado no anexo 13 e exhibe de forma detalhada os resultados dos testes obtidos para cada uma das questões que compõem a dimensão das atitudes desfavoráveis. Através do teste Levene, verifica-se que nas questões 1 e 12 as variâncias se assumem iguais e nas restantes 3 e 8 as variâncias são diferentes, pois $p < 0,05$.

Portanto, aceita-se a H₀, uma vez que o nível de significância em quase todas as questões é superior a 0,05, não existindo diferenças significativas entre as médias de ambos os géneros em qualquer das afirmações constituintes desta dimensão.

Cristiana Isabel Gomes Garcia
As Atitudes dos Alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico Face à Inclusão dos seus Pares com Deficiência nas Aulas de Educação Física – O Género e o Contacto Anterior com os Alunos com Necessidades Educativas Especiais

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
AD	Variâncias iguais assumidas	1,938	,164	2,725	876	,007	,15648	,05742	,04378	,26919
	Variâncias iguais não assumidas			2,717	856,061	,007	,15648	,05759	,04346	,26951

Figura 2 - Teste T-Student - Dimensão Atitudes Desfavoráveis, segundo o género

A figura 2 apresenta o teste T-student realizado para a dimensão das atitudes desfavoráveis, na globalidade. Assim, podemos concluir que no que se refere ao teste Levene, em que é possível testar-se a igualdade das variâncias, o nível de significância é de $p = 0,164$ sendo superior a 0,05, logo as variâncias assumem-se iguais.

Na dimensão das atitudes desfavoráveis, o teste T-Student obteve o seguinte resultado:

- $t(876) = 2,725, p = 0,007$

Como se pode ver, $p = 0,007$ sendo inferior ao nível de significância de $p = 0,05$, como tal, rejeita-se a hipótese nula. Logo, conclui-se que existem diferenças significativas entre as médias do género masculino e do género feminino dos alunos que já tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores, face às atitudes desfavoráveis.

3.2.3. Crenças Normativas

A hipótese considerada nesta dimensão é:

- H3: As crenças normativas dos alunos do 2º e 3º Ciclos do ensino básico que tiveram contacto em anos anteriores com a deficiência, variam, no que respeita à inclusão dos seus colegas com deficiência nas aulas de Educação Física, em função do género.

Assim se considera a hipótese nula como:

- H0: As crenças normativas dos alunos do 2º e 3º Ciclos do ensino básico que tiveram contacto em anos anteriores com a deficiência, não variam, no que respeita à inclusão dos seus colegas com deficiência nas aulas de Educação Física, em função do género.

Questão	Significância Teste Levene	Variâncias	Resultado T-Student
4	0,138	Igual	$t(876) = -2,000, p = 0,046$
6	0,157	Igual	$t(876) = -1,559, p = 0,119$

11	0,822	Igual	$t(876) = -0,505, p = 0,614$
15	0,752	Igual	$t(876) = -1,386, p = 0,166$

Quadro 3 – Teste T-Student – Crenças Normativas, por questão e género

O quadro 3 é baseado no anexo 14 e exhibe de forma detalhada os resultados dos testes obtidos para cada uma das questões que compõem a dimensão das crenças normativas. Através do teste Levene, verifica-se que em todas as questões as variâncias se assumem iguais, sendo que em cada uma delas o $p \geq 0,05$.

Portanto, aceita-se a H_0 , uma vez que o nível de significância em todas as questões é superior a 0,05, não existindo diferenças significativas entre as médias de ambos os géneros em qualquer das afirmações constituintes desta dimensão.

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
CN	Variâncias iguais assumidas	3,624	,057	-2,028	876	,043	-,12536	,06183	-,24670	-,00401
	Variâncias iguais não assumidas			-2,023	861,814	,043	-,12536	,06196	-,24696	-,00376

Figura 3 - Teste T-Student - Dimensão Crenças Normativas, segundo o género

A figura 3 apresenta o teste T-student realizado para a dimensão das crenças normativas, na globalidade. Assim, podemos concluir que no que se refere ao teste Levene, em que é possível testar-se a igualdade das variâncias, o nível de significância é de $p = 0,057$ sendo inferior a 0,05, logo as variâncias assumem-se diferentes.

Na dimensão das crenças normativas, o teste T-Student obteve o seguinte resultado:

- $t(861,814) = -2,023, p = 0,043$

Como se pode ver, $p = 0,043$ sendo inferior ao nível de significância de $p = 0,05$, como tal, rejeita-se a hipótese nula. Logo, conclui-se que existem diferenças significativas entre as médias do género masculino e do género feminino dos alunos que já tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores, face às atitudes desfavoráveis.

3.2.4. Crenças de Controlo Interno

A hipótese considerada nesta dimensão é:

- H4: As crenças de controlo interno dos alunos do 2º e 3º Ciclos do ensino básico que tiveram contacto em anos anteriores com a deficiência, variam, no que respeita à inclusão dos seus colegas com deficiência nas aulas de Educação Física, em função do género.

Assim se considera a hipótese nula como:

- H₀: As crenças de controlo interno dos alunos do 2º e 3º Ciclos do ensino básico que tiveram contacto em anos anteriores com a deficiência, não variam, no que respeita à inclusão dos seus colegas com deficiência nas aulas de Educação Física, em função do género.

Questão	Significância Teste Levene	Variâncias	Resultado T-Student
2	0,187	Igual	$t(876) = -2,349, p = 0,019$
16	0,077	Igual	$t(876) = -1,371, p = 0,171$

Quadro 4 - Teste T-Student - Crenças de Controlo Interno, por questão e género

O quadro 4 é baseado no anexo 15 e exhibe de forma detalhada os resultados dos testes obtidos para cada uma das questões que compõem a dimensão das crenças de controlo interno. Através do teste Levene, verifica-se que em todas as questões as variâncias se assumem iguais, sendo que em cada uma delas o $p \geq 0,05$.

Portanto, aceita-se a H₀, uma vez que o nível de significância em todas as questões é superior a 0,05, não existindo diferenças significativas entre as médias de ambos os géneros em qualquer das afirmações constituintes desta dimensão.

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias					
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença Inferior Superior
CCI	Variâncias iguais assumidas	2,873	,090	-2,181	876	,029	-,18628	,08540	-,35390 -,01867
	Variâncias iguais não assumidas			-2,177	862,756	,030	-,18628	,08557	-,35423 -,01834

Figura 4 – Teste T-Student – Dimensão Crenças de Controlo Interno, segundo o género

A figura 4 apresenta o teste T-Student realizado para a dimensão das crenças de controlo interno, no geral. Assim, podemos concluir que no que se refere ao teste Levene, em que é possível testar-se a igualdades das variâncias, o nível de significância é de $p = 0,090$ sendo superior a 0,05, logo considera-se as variâncias iguais.

Na dimensão das crenças de controlo interno, o teste T-Student obteve o seguinte resultado:

- $t(876) = -2,181, p = 0,029$

Confirma-se que $p = 0,029$, como tal rejeita-se a hipótese nula, sendo inferior ao nível de significância de $p = 0,05$. Logo, conclui-se que existem diferenças significativas entre as médias do género masculino e do género feminino dos alunos que já tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores, no que às crenças de controlo interno diz respeito.

3.2.5. Crenças do Controlo Externo

A hipótese considerada nesta dimensão é:

- H₅: As crenças de controlo externo dos alunos do 2º e 3º Ciclos do ensino básico que tiveram contacto em anos anteriores com a deficiência, variam, no que respeita à inclusão dos seus colegas com deficiência nas aulas de Educação Física, em função do género.

Assim se considera a hipótese nula como:

- H₀: As crenças de controlo externo dos alunos do 2º e 3º Ciclos do ensino básico que tiveram contacto em anos anteriores com a deficiência, não variam, no que respeita à inclusão dos seus colegas com deficiência nas aulas de Educação Física, em função do género.

Questão	Significância Teste Levene	Variâncias	Resultado T-Student
9	0,315	Igual	$t(876) = 0,246, p = 0,806$
13	0,482	Igual	$t(876) = -2,203, p = 0,028$

Quadro 5 - Teste T-Student - Crenças de Controlo Externo, por questão e género

O quadro 5 é baseado no anexo 16 e exhibe de forma detalhada os resultados dos testes obtidos para cada uma das questões que compõem a dimensão das crenças de controlo externo. Através do teste Levene, verifica-se que em todas as questões as variâncias se assumem iguais, sendo que em cada uma delas o $p \geq 0,05$.

Portanto, aceita-se a H₀, uma vez que o nível de significância em todas as questões é superior a 0,05, não existindo diferenças significativas entre as médias de ambos os géneros em qualquer das afirmações constituintes desta dimensão.

Cristiana Isabel Gomes Garcia
As Atitudes dos Alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico Face à Inclusão dos seus Pares com Deficiência nas Aulas de Educação Física – O Género e o Contacto Anterior com os Alunos com Necessidades Educativas Especiais

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
CCE	Variâncias iguais assumidas	,401	,527	-1,024	876	,306	-,08541	,08341	-,24911	,07829
	Variâncias iguais não assumidas			-1,025	874,370	,306	-,08541	,08335	-,24900	,07818

Figura 5 – Teste T-Student – Dimensão Crenças de Controlo Externo, segundo o género

A figura 5 apresenta o teste T-Student realizado para a dimensão das crenças de controlo externo, no geral. Assim, podemos concluir que no que se refere ao teste Levene, em que é possível testar-se a igualdades das variâncias, o nível de significância é de $p = 0,527$ sendo superior a 0,05, logo as variâncias assumem-se iguais.

Na dimensão das crenças de controlo externo, o teste T-Student obteve o seguinte resultado:

- $t(876) = -1,024, p = 0,306$

Visto que $p = 0,306$ é superior ao nível de significância de $p = 0,05$, não se rejeita a hipótese nula. Logo, conclui-se que não existem diferenças significativas entre as médias do género masculino e do género feminino dos alunos que já tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores, no que às crenças de controlo externo diz respeito.

Capítulo 4 – Discussão dos Resultados

Este estudo tem como principal objetivo analisar se a variável género influencia as atitudes dos alunos do 2º e 3º Ciclos do ensino básico, que já tiveram contacto em anos anteriores com a deficiência, face à inclusão dos seus pares com deficiência nas aulas de E.F. Deste modo, é importante verificar se esta influencia se confirma, de forma a perceber se o impacto que produz é positivo ou negativo, e de que forma o género masculino ou o género feminino afeta as atitudes favoráveis, as atitudes desfavoráveis, as crenças normativas, as crenças de controlo interno e as crenças de controlo externo.

Na análise das cinco dimensões em estudo verifica-se que, no geral, as médias são baixas, confirmando-se diferenças significativas entre o género masculino e o género feminino, dos alunos que já tiveram contato com a deficiência em anos anteriores, nas atitudes desfavoráveis, nas crenças normativas e nas crenças de controlo interno. Porém, as médias gerais apontam para uma superioridade do género feminino. Nas dimensões das atitudes favoráveis e das crenças de controlo externo, os resultados mostram que não existe diferenças significativas.

4.1. Crenças Comportamentais

De acordo com Ajzen (1991), as crenças comportamentais reproduzem a atitude de um individuo em relação ao comportamento, ou seja, é a análise favorável ou desfavorável que se faz desse comportamento.

4.1.1. Atitudes Favoráveis

De acordo com o mesmo autor, Ajzen (1991), as crenças comportamentais favoráveis são atitudes favoráveis face a uma determinada ação ou comportamento.

Nas atitudes favoráveis, verificou-se que o género não influencia significativamente as atitudes dos alunos que já tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores.

A média obtida no 2º e 3º Ciclos no género feminino ($M = 4,56$ e $M = 4,54$) é superior à do género masculino ($M = 4,38$ e $M = 4,47$), respetivamente, o que demonstra que as meninas têm atitudes mais favoráveis do que os rapazes nas aulas de E.F., relativamente aos seus colegas com deficiência.

No que às atitudes favoráveis diz respeito, as médias dos dois géneros por cada item, se afirmam diferentes, sendo em quase todos os itens, a das raparigas superior à dos rapazes, no entanto essa diferença não se mostrou expressiva. Das perguntas do questionário que abrangem esta dimensão, a questão 5 “os alunos com deficiência aprendem mais nas aulas de E.F. do que se tivessem aulas separadas só para eles” e a questão 7 “nas aulas de E.F. os alunos com deficiência são bem aceites pelos colegas da turma” foram as que apresentaram unicamente a média superior no género masculino em relação ao género feminino, verificando-se que estes valores correspondem ao 2º Ciclo (questão 5) e 3º Ciclo (questão 7).

De um modo geral, a média desta dimensão situa-se no 4,50, ou seja, no 4º de seis parâmetros de avaliação do questionário, o que elucida para uma tendência forte de inclusão.

Conclui-se, portanto, que as atitudes favoráveis dos alunos do 2º e 3º Ciclos do ensino básico que tiveram contacto em anos anteriores com a deficiência, não variam em função do género, no que respeita à inclusão dos seus colegas com deficiência nas aulas de E.F.

4.1.2. Atitudes Desfavoráveis

De acordo com Ajzen (1991) as crenças comportamentais desfavoráveis são atitudes desfavoráveis face a uma determinada ação ou comportamento.

No que concerne à dimensão das atitudes desfavoráveis constatou-se que a variável género influencia, as atitudes dos alunos, que em anos anteriores, já tiveram contacto com a deficiência. A média obtida no género masculino ($M = 3,17$ – 2º Ciclo; $M = 2,91$ – 3º Ciclo) é superior à do género feminino ($M = 2,98$ – 2º Ciclo; $M = 2,76$ – 3º Ciclo) em ambos os ciclos, o que indica que os meninos têm atitudes menos positivas do que as meninas, face aos seus pares com deficiência.

Relativamente, às médias dos dois géneros por cada questão, vão de encontro ao mencionado em cima, verificando-se que a média dos rapazes é superior à das raparigas. Das perguntas do questionário que incluem esta dimensão, só na questão 1 “a presença de alunos com deficiência nas aulas de E.F. prejudica a minha aprendizagem” é que se verifica que a média no 2º Ciclo é superior nas raparigas relativamente aos rapazes. A questão 1 foi também a que apresentou o valor médio mais baixo tanto no 2º Ciclo ($M = 2,01$) como no 3º Ciclo ($M = 2,06$), demonstrando que aceitam a presença de alunos

com N.E.E. nas aulas de E.F. e que a sua presença não prejudica o desenvolvimento e a aprendizagem dos restantes alunos.

De um modo geral, a média desta dimensão situa-se no 2,36, ou seja, no 2º de seis parâmetros avaliativos da escala de Likert adaptada no questionário, evidenciando uma atitude nitidamente favorável dos alunos que já tiveram contacto com a deficiência, em relação à inclusão dos seus pares.

Desta forma, conclui-se que as atitudes desfavoráveis dos alunos do 2º e 3º Ciclos do ensino básico que tiveram contacto em anos anteriores com a deficiência, variam em função do género, no que respeita à inclusão dos seus colegas com deficiência nas aulas de E.F.

4.2. Crenças Normativas

De acordo com Ajzen (1991) as crenças normativas designam a norma subjetiva, isto é, para realizar um determinado comportamento é através da pressão social exercida e compreendida.

No que concerne à dimensão das crenças normativas constatou-se que a variável género influencia, as atitudes dos alunos, que em anos anteriores, já tiveram contacto com a deficiência. A média obtida no género feminino ($M = 4,75$ – 2º Ciclo; $M = 4,80$ – 3º Ciclo) é superior à do género masculino ($M = 4,49$ – 2º Ciclo; $M = 4,71$ – 3º Ciclo) em ambos os ciclos, o que indica que as meninas têm uma maior perceção das atitudes que se deve ter perante a deficiência.

Relativamente, às médias dos dois géneros por cada questão, sendo a das raparigas superior à dos rapazes em todas as questões. Das perguntas do questionário que incluem esta dimensão, a questão 11 “os meus colegas acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudica o normal funcionamento das aulas de E.F.” apresentou o valor médio mais baixo em ambos os ciclos ($M = 3,73$ – 2º Ciclo; $M = 4,03$ – 3º Ciclo) demonstrando que os alunos aceitam a presença dos alunos com N.E.E. nas aulas e que não é impeditivo a ocorrência de boas aulas de E.F.

A média desta dimensão é de 4,72, ou seja, encontra-se no 4º de seis parâmetros avaliativos do questionário, o que distingue o papel das crenças normativas nas atitudes dos alunos que já tiveram contacto em anos anteriores com a deficiência.

Em suma, conclui-se, que as crenças normativas dos alunos do 2º e 3º Ciclos do ensino básico que tiveram contacto em anos anteriores com a deficiência, variam em

função do género, no que respeita à inclusão dos seus colegas com deficiência nas aulas de E.F.

4.3. Crenças de Controlo

De acordo com Ajzen (1991), as crenças de controlo podem ser subdivididas em crenças de controlo interno e externo. Estas crenças referem-se ao grau de controlo, ou seja, à dificuldade ou facilidade de perceção que se tem sobre a realização de um comportamento.

4.3.1. Crenças de Controlo Interno

As crenças de controlo interno manifestam-se através de vários fatores internos ao individuo, que pode influenciar o êxito de uma ação, como por exemplo, as emoções.

No que concerne à dimensão das crenças de controlo interno, contactou-se que a variável género influencia, as atitudes dos alunos, que em anos anteriores, já tiveram contacto com a deficiência. A média obtida no género feminino ($M = 4,95$ – 2º Ciclo; $M = 4,36$ – 3º Ciclo) é superior à do género masculino ($M = 4,76$ – 2º Ciclo; $M = 4,21$ – 3º Ciclo) em ambos os ciclos, o que indica que as meninas têm uma maior abertura para interagir, cooperar e acolher os alunos com N.E.E.

De uma forma mais detalhada, as médias dos dois géneros por cada questão, se afirmam diferentes, sendo a das raparigas superior à dos rapazes. Das perguntas do questionário que incluem as crenças de controlo interno, a questão 2 “nas aulas de E.F. quando os meus colegas com deficiência tivessem com dificuldades, eu ajudá-los-ia”, apresentou o valor médio mais alto em ambos os ciclos ($M = 5,10$ – 2º Ciclo; $M = 4,68$ – 3º Ciclo) demonstrando que os alunos de ambos os géneros são inclusivos, compreensivos e cooperantes.

A média desta dimensão é de 4,45, ou seja, encontra-se no 4º de seis parâmetros avaliativos do questionário, o que demonstra que os alunos têm noção da importância da inclusão e do papel que esta acarreta em cada aluno.

Em suma, conclui-se que as crenças de controlo interno dos alunos do 2º e 3º Ciclos do ensino básico que tiveram contacto em anos anteriores com a deficiência, variam em função do género, no que respeita à inclusão dos seus colegas com deficiência nas aulas de E.F.

4.3.2. Crenças de Controlo Externo

As crenças de controlo externo são fatores externos ao indivíduo, sejam eles ambientais ou situacionais.

Nas crenças de controlo externo, verificou-se que o género não influencia significativamente as atitudes dos alunos que tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores. A média obtida no género feminino ($M = 4,70$ – 2º Ciclo; $M = 4,05$ – 3º Ciclo) é superior à do género masculino ($M = 4,65$ – 2º Ciclo; $M = 4,00$ – 3º Ciclo), o que demonstra que os rapazes não têm uma percepção tão clara das atitudes inclusivas do professor.

De uma forma mais pormenorizada, as médias dos dois géneros por cada questão, se afirmam diferentes, sendo na questão 9 a média é superior no género masculino e na questão 13 a média é superior no género feminino, em ambos os ciclos. Das perguntas do questionário que incluem esta dimensão, a questão 13 “para que os alunos com deficiência pudessem participar mais ativamente nas aulas de E.F. o professor pediria a colaboração de todos nós”, apresentou o valor médio mais alto ($M = 5,01$ – 2º Ciclo; $M = 4,75$ – 3º Ciclo), demonstrando que o professor é um fator externo fundamental no desenvolvimento harmonioso dos alunos e na construção de aulas inclusivas.

A média desta dimensão é de 4,21, ou seja, encontra-se no 4º de seis parâmetros avaliativos do questionário, o que demonstra que os alunos têm noção que o professor é o agente determinante na promoção da inclusão nas aulas de E.F.

Em suma, conclui-se que as crenças de controlo externo dos alunos do 2º e 3º Ciclos do ensino básico que tiveram contacto em anos anteriores com a deficiência, não variam em função do género, no que respeita à inclusão dos seus colegas com deficiência nas aulas de E.F.

4.4. Discussão Global

Após a análise dos resultados obtidos das dimensões em estudo: atitudes favoráveis, atitudes desfavoráveis, crenças normativas, crenças de controlo interno e crenças de controlo externo, faz sentido relacionar algumas delas, bem como destacar algumas questões pertinentes.

É de salientar que, a média referente à dimensão das crenças normativas é superior à média da dimensão das atitudes favoráveis. Isto significa que estas

conclusões vão de encontro à T.C.P., que diferencia estas duas dimensões. Para além de serem diferentes, a superioridade que se verifica pelas crenças normativas, pode ser explicada pela eventualidade de corresponder às normas sociais, que podem motivar comportamentos socialmente aceites, enquanto, que as atitudes desfavoráveis baseiam-se em atitudes, que representam disposições internas e requerem uma adesão e compromisso pessoal (Ajzen, 1991).

As crenças normativas é a dimensão que têm as médias mais altas, não só pelas atitudes que os alunos apresentam, mas também pela influencia que os professores e encarregados de educação têm na vida pessoal dos seus alunos e filhos face à deficiência.

Relativamente às crenças de controlo, verifica-se que a média das crenças de controlo interno ($M = 4,45$) é superior à das crenças de controlo externo ($M = 4,21$), apesar de esta diferença não ser muito significativa. Assim, tanto os fatores internos como os fatores externos influenciam de forma semelhante os alunos face à inclusão dos seus pares com deficiência, privilegiando as motivações intrínsecas em prol das motivações externas aos alunos.

Por ultimo, e de forma mais pormenorizada, verifica-se que as meninas que já tiveram contacto com a deficiência em anos anteriores têm atitudes mais favoráveis do que os meninos, demonstrando-se mais disponíveis para ajudar, apoiar, incentivar e cooperar com os colegas. Estes resultados vão de encontro, ao que o autor Gilligan (1982, citado por Silva et al., p.63) refere “que é a própria natureza das mulheres uma das razões que parece explicar a relação entre o individuo do sexo feminino e atitudes mais favoráveis”, sendo assim a mulher mais inclusivo e cooperante.

Capítulo 5 – Considerações Finais

Este estudo tem como fundamento o conceito de inclusão, segundo UNESCO (1994), a inclusão visa melhorar a qualidade de vida de todas as crianças e jovens envolvidas, bem como, desenvolver uma sociedade mais inclusiva, combater atitudes discriminatórias e permitir a igualdade de oportunidades no acesso à educação. A escola tem assim um papel fulcral no desenvolvimento do aluno, na medida que é nesta instituição que as crianças e jovens passam a maior parte do seu tempo (Bidddle & Chatzisarantis, 1999; Pate, Davis, Robinson, Stone, McKenzie & Yang, 2006; McKenzie & Sallis, 1991; Trudeau & Shepard, 2005; citado por Carreiro da Costa e Marques, 2011).

Assim, é importante a construção de escolas inclusivas que oferecem uma educação inclusiva, uma vez que a heterogeneidade do grupo deixa de ser um problema e passa a ser um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos professores. As escolas inclusivas são também uma tarefa dos encarregados de educação e professores, tendo como principal foco ser “para todos e de todos” (Leitão, 2010, p.15).

Na educação, a educação física, é a que mais contribui relativamente às outras disciplinas para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (Oliveira, 2013, p.17). Uma das grandes bases desta disciplina ser inclusiva, passa pela qualidade dos Programas Regulares de Educação Física e da possibilidade de estes irem ao encontro das necessidades de todos os alunos.

Foi também frisado a importância que as atitudes dos alunos sem deficiência e a preparação de cooperar, ajudar, e interagir com os seus pares com deficiência nas aulas E.F. Amir (1969, citado por, Tripp & Sherrill, 1991) refere que as atitudes positivas são produzidas através do contacto direto e pessoal entre as pessoas com e sem deficiência, e que as condições favoráveis tendem a produzir mudanças de atitudes positivas.

Este estudo, foi realizado com o objetivo de mostrar a importância que este tema tem no desenvolvimento educativo de todas as crianças e jovens, bem como compreender se o contacto com a deficiência em anos anteriores altera ou não as atitudes dos alunos do 2º e 3º Ciclo do ensino básico face aos seus pares com deficiência. Desta forma, foram elaboradas hipóteses de estudo que apoiaram esta investigação, retirando-se conclusões através da compreensão dos resultados recolhidos. Portanto, as hipóteses de estudo H1 e H5 não foram confirmadas, uma vez que os

resultados mostraram que não existe diferenças significativas entre o género masculino e o género feminino, relativamente às atitudes favoráveis e às crenças de controlo externo. Por outro lado, conclui-se que as atitudes favoráveis, as crenças normativas e as crenças de controlo interno variam em função do género, confirmando-se a H2, H3 e H4, cujos resultados evidenciam uma diferença significativa entre os géneros masculinos e femininos.

Outra conclusão, no geral os resultados obtidos neste estudo evidenciam que as raparigas são mais sensíveis, estão mais abertas a interagir, ajudar, e cooperar com os seus pares com deficiência, demonstrando-se assim atitudes mais positivas face à deficiência do que o género masculino.

Em suma, é cada vez mais importante a envolvimento de toda a comunidade educativa envolvida no meio escolar, nomeadamente professores, encarregados de educação e alunos de forma a dar continuidade às escolas inclusivas, tornando-se assim escolas de todos e para todos.

Capítulo 6 – Referências Bibliográficas

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organization Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Ajzen, I. (2005). From intentions to actions. In *Attitudes, Personality and Behaviour*, 99-116.
- Araújo, D., Calmeiro, L., & Palmeira, A. (2005). Cuadernos de Psicología del Deporte. *Intenções para a Prática de Atividades Físicas*, 5, pp. 257-269.
- Bartonova, R., Kudlacek, M., & Bressan, L. (2007). Attitudes of Future Physical Educators toward Teaching Children with Disabilities in Physical Education in the Republic of South África, *Gymn*, 37, 69-75.
- Carreiro da Costa, F. & Marques, A. (2011). Promoting active and healthy lifestyles at school: Views of students, teachers and parents in Portugal. In Ken Hardman & Ken Green (Eds.), *Contemporary issues in physical education* (pp. 249-268). Maidenhead: Meyer & Meyer.
- Cruz, S. (2012). *Necessidades Educativas Especiais – Dificuldades sentidas pelos Professores de Educação Especial*. Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Leitão, F. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Espanhola de Ediciones.
- Leitão, F. (2014). *As Atitudes dos Alunos face à Inclusão dos seus pares com Deficiência nas aulas de Educação Física – as estratégias competitivas centradas nos objetivos*. Tese de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Liu, Y., Kudlacek, M., & Jesina, O. (2010). The influence of Paralympic School Day on children's attitudes towards people with disabilities. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 40(2), 63-69.
- McKay, C., Block, M., & Park, J. Y. (2015). The impact of paralympic school day on student attitudes toward inclusion in physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(4), 331-348.
- Oliveira, F. (2013). *O Papel da Educação Física na Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Tese de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

- Rodrigues, D. (2003). *A Educação Física perante a Educação Inclusiva: Reflexões Conceptuais e Metodológicas*, 14, 67-73.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Slininger, D., Sherrill, C., & Jankowski, C. (2000). Children's Attitudes Toward Peers With Severe Disabilities: Revisiting Contact Theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 176-196.
- Tripp, A., & Sherrill, C. (1991). Attitude theories of relevance to adapted physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8(1), 12-27.
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, 49.

Capítulo 7 – Anexos

Anexo 1 – Questionário AID-EF

Para responderes a este questionário utiliza a escala de 1 a 6 que se segue:

(Discordo Totalmente) 1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5 ---- 6 (Concordo Totalmente)

	1	2	3	4	5	6
1 A presença de alunos com deficiência nas aulas de E.F. prejudica a minha aprendizagem.						
2 Nas aulas de E.F., quando os meus colegas com deficiência têm dificuldades, eu ajudo-os.						
3 O facto de haver alunos com deficiência na turma perturba o normal funcionamento das aulas.						
4 O meu professor de E.F. espera que eu trate com respeito os alunos com deficiência.						
5 Os alunos com deficiência aprendem mais nas aulas de E.F. do que se tivessem aulas separadas só para eles.						
6 Os alunos com deficiência devem fazer as aulas de E.F. na sua turma e não separadamente.						
7 Nas aulas de E.F. os alunos com deficiência são bem aceites pelos colegas de turma.						
8 Eu divertia-me mais nas aulas de E.F. se na turma não houvesse alunos com deficiência.						
9 O meu professor de E.F. modifica as actividades que fazemos para os alunos com deficiência poderem participar nas aulas.						
10 A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de E.F. ensina-me a ser mais tolerante para com os meus colegas.						
11 Os meus colegas acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudica o normal funcionamento das aulas de E.F.						
12 Por vezes o comportamento dos alunos com deficiência faz com que não participe tanto nas aulas de E.F.						
13 Para os alunos com deficiência poderem participar mais activamente nas aulas de E.F. o professor pede a colaboração de todos nós.						
14 A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de E.F. ajuda-me a compreender que devo ajudar mais os meus colegas.						
15 Os meus pais acham que o facto de haver alunos com deficiência na turma não prejudica a minha aprendizagem nas aulas de E.F.						
16 Fora da escola por vezes estudo ou brinco com os meus colegas com deficiência.						

DADOS DO ALUNO

1. Idade ____ 2. Género Feminino ☐ Masculino ☐ 3. Ano de Escolaridade ____

4. Em anos anteriores já frequentaste aulas de EF com alunos com deficiência integrados? Sim ☐ Não ☐

Não esquecer de registar em relação à turma:

Nome da Escola _____

Número de Alunos da Escola ____

Tipo de Deficiência do(s) aluno(s) integrado(s) na turma:

Mental ☐ Motora ☐ Visual ☐ Auditiva ☐ Problemas Emocionais ☐

Portugal _____

Alunos de Países de Leste (na respectiva ficha) _____

América Latina (na respectiva ficha) _____

Europa (na respectiva ficha) _____

Origem africana (na respectiva ficha) _____

Origem asiática _____

Outros _____

Anexo 2 – Output Amostra

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	2º Ciclo	252	28,7	28,7	28,7
	3º Ciclo	626	71,3	71,3	100,0
	Total	878	100,0	100,0	

AnoEscola = 2º e 3º Ciclo, AnosAnteriores = Sim

Anexo 3 – Output Idade da Amostra

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	10,0	38	4,3	4,3	4,3
	11,0	121	13,8	13,8	18,1
	12,0	170	19,4	19,4	37,5
	13,0	211	24,0	24,0	61,5
	14,0	220	25,1	25,1	86,6
	15,0	88	10,0	10,0	96,6
	16,0	22	2,5	2,5	99,1
	17,0	7	,8	,8	99,9
	18,0	1	,1	,1	100,0
	Total	878	100,0	100,0	

AnoEscola = 2º e 3º Ciclo, AnosAnteriores = Sim

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	10,0	38	15,1	15,1	15,1
	11,0	121	48,0	48,0	63,1
	12,0	74	29,4	29,4	92,5
	13,0	12	4,8	4,8	97,2
	14,0	6	2,4	2,4	99,6
	15,0	1	,4	,4	100,0
	Total	252	100,0	100,0	

AnoEscola = 2º Ciclo, AnosAnteriores = Sim

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	12,0	96	15,3	15,3	15,3
	13,0	199	31,8	31,8	47,1
	14,0	214	34,2	34,2	81,3
	15,0	87	13,9	13,9	95,2
	16,0	22	3,5	3,5	98,7
	17,0	7	1,1	1,1	99,8
	18,0	1	,2	,2	100,0
	Total	626	100,0	100,0	

AnoEscola = 3º Ciclo, AnosAnteriores = Sim

Anexo 4 – Output Género da Amostra

		AnoEscola		Total
		2º Ciclo	3º Ciclo	
Género	Masculino	112	313	425
	Feminino	140	313	453
Total		252	626	878

AnoEscola = 2º e 3º Ciclo, AnosAnteriores = Sim

Anexo 5 – Output Escolas da Amostra

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Escola Básica 2,3 António Gedeão	38	4,3	4,3	4,3
	Escola Básica 2.3 de São Gonçalo	22	2,5	2,5	6,8
	Escola Básica 2º e 3º Ciclos Mouzinho da Silveira	36	4,1	4,1	10,9
	Escola Básica de Telheiras	185	21,1	21,1	32,0
	Escola Básica e Secundária de Carcavelos	30	3,4	3,4	35,4
	Escola Básica Integrada Elias Garcia	86	9,8	9,8	45,2
	Escola Básica Telheiras	101	11,5	11,5	56,7
	Escola E.B. 2 3 IV Conde de Ourém	106	12,1	12,1	68,8
	Escola São Vicente Vila do Bispo	11	1,3	1,3	70,0
	Escola Secundária c/3º ciclo Padre António Vieira	91	10,4	10,4	80,4
	Escola Secundária de Pinhal Novo	74	8,4	8,4	88,8
	Escola Secundária do Lumiar	23	2,6	2,6	91,5
	Filipa Lencastre	75	8,5	8,5	100,0
	Total	878	100,0	100,0	

AnoEscola = 2º e 3º Ciclo, AnosAnteriores = Sim

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Escola Básica 2.3 de São Gonçalo	15	6,0	6,0	6,0
	Escola Básica 2º e 3º Ciclos Mouzinho da Silveira	5	2,0	2,0	7,9
	Escola Básica de Telheiras	62	24,6	24,6	32,5
	Escola Básica Telheiras	36	14,3	14,3	46,8
	Escola E.B. 2 3 IV Conde de Ourém	106	42,1	42,1	88,9
	Escola São Vicente Vila do Bispo	11	4,4	4,4	93,3
	Filipa Lencastre	17	6,7	6,7	100,0
	Total	252	100,0	100,0	

AnoEscola = 2º Ciclo, AnosAnteriores = Sim

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Escola Básica 2,3 António Gedeão	38	6,1	6,1	6,1
	Escola Básica 2.3 de São Gonçalo	7	1,1	1,1	7,2
	Escola Básica 2º e 3º Ciclos Mouzinho da Silveira	31	5,0	5,0	12,1
	Escola Básica de Telheiras	123	19,6	19,6	31,8
	Escola Básica e Secundária de Carcavelos	30	4,8	4,8	36,6
	Escola Básica Integrada Elias Garcia	86	13,7	13,7	50,3
	Escola Básica Telheiras	65	10,4	10,4	60,7
	Escola Secundária c/3º ciclo Padre António Vieira	91	14,5	14,5	75,2
	Escola Secundária de Pinhal Novo	74	11,8	11,8	87,1
	Escola Secundária do Lumiar	23	3,7	3,7	90,7
	Filipa Lencastre	58	9,3	9,3	100,0
	Total	626	100,0	100,0	

AnoEscola = 3º Ciclo, AnosAnteriores = Sim

Anexo 6 – Output Origem da Amostra

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	América do Sul	8	,9	,9	,9
	Europa	15	1,7	1,7	2,6
	África	15	1,7	1,7	4,3
	Asia	2	,2	,2	4,6
	Portugal	838	95,4	95,4	100,0
	Total	878	100,0	100,0	

AnoEscola = 2º e 3º Ciclo, AnosAnteriores = Sim

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	América do Sul	3	1,2	1,2	1,2
	Europa	5	2,0	2,0	3,2
	África	4	1,6	1,6	4,8
	Portugal	240	95,2	95,2	100,0
	Total	252	100,0	100,0	

AnoEscola = 2º Ciclo, AnosAnteriores = Sim

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	América do Sul	5	,8	,8	,8
	Europa	10	1,6	1,6	2,4
	África	11	1,8	1,8	4,2
	Asia	2	,3	,3	4,5
	Portugal	598	95,5	95,5	100,0
	Total	626	100,0	100,0	

AnoEscola = 3º Ciclo, AnosAnteriores = Sim

Anexo 7 – Output Análise Descritiva das Atitudes Favoráveis

Análise Descritiva por questão

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
ATITUDE Q05	252	1	6	3,27	1,745
ATITUDE Q07	252	1	6	4,59	1,430
ATITUDE Q10	252	1	6	5,13	1,166
ATITUDE Q14	252	1	6	4,94	1,267
N válido (de lista)	252				

AnoEscola = 2º Ciclo, AnosAnteriores = Sim

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
ATITUDE Q05	626	1	6	4,04	1,758
ATITUDE Q07	626	1	6	4,50	1,466
ATITUDE Q10	626	1	6	4,66	1,453
ATITUDE Q14	626	1	6	4,85	1,329
N válido (de lista)	626				

AnoEscola = 3º Ciclo, AnosAnteriores = Sim

Anexo 8 – Output Análise Descritiva das Atitudes Desfavoráveis

Análise Descritiva por questão

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
ATITUDE Q01	252	1	6	2,01	1,312
ATITUDE Q03	252	1	6	2,40	1,440
ATITUDE Q08	252	1	6	2,86	1,723
ATITUDE Q12	252	1	6	2,89	1,559
N válido (de lista)	252				

AnoEscola = 2º Ciclo, AnosAnteriores = Sim

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
ATITUDE Q01	626	1	6	2,06	1,494
ATITUDE Q03	626	1	6	2,41	1,540
ATITUDE Q08	626	1	6	2,15	1,445
ATITUDE Q12	626	1	6	2,55	1,581
N válido (de lista)	626				

AnoEscola = 3º Ciclo, AnosAnteriores = Sim

Anexo 9 – Output Análise Descritiva das Crenças Normativas

Análise Descritiva por questão

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
ATITUDE Q04	252	1	6	5,40	1,094
ATITUDE Q06	252	1	6	4,38	1,655
ATITUDE Q11	252	1	6	3,73	1,655
ATITUDE Q15	252	1	6	5,04	1,368
N válido (de lista)	252				

AnoEscola = 2º Ciclo, AnosAnteriores = Sim

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
ATITUDE Q04	626	1	6	5,35	1,119
ATITUDE Q06	626	1	6	4,70	1,513
ATITUDE Q11	626	1	6	4,03	1,636
ATITUDE Q15	626	1	6	4,96	1,416
N válido (de lista)	626				

AnoEscola = 3º Ciclo, AnosAnteriores = Sim

Anexo 10 – Output Análise Descritiva das Crenças de Controlo Interno

Análise Descritiva por questão

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
ATITUDE Q02	252	1	6	5,10	1,241
ATITUDE Q16	252	1	6	4,64	1,345
N válido (de lista)	252				

AnoEscola = 2º Ciclo, AnosAnteriores = Sim

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
ATITUDE Q02	626	1	6	4,68	1,391
ATITUDE Q16	626	1	6	3,90	1,777
N válido (de lista)	626				

AnoEscola = 3º Ciclo, AnosAnteriores = Sim

Anexo 11 – Output Análise Descritiva das Crenças de Controlo Externo

Análise Descritiva por questão

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
ATITUDE Q09	252	1	6	4,35	1,717
ATITUDE Q13	252	1	6	5,01	1,266
N válido (de lista)	252				

AnoEscola = 2º Ciclo, AnosAnteriores = Sim

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
ATITUDE Q09	626	1	6	3,31	1,741
ATITUDE Q13	626	1	6	4,75	1,379
N válido (de lista)	626				

AnoEscola = 3º Ciclo, AnosAnteriores = Sim

Anexo 12 – Outputs: Teste T-Student Atitudes Favoráveis

Teste T-Student por questão

As Atitudes dos Alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico Face à Inclusão dos seus Pares com Deficiência nas Aulas de Educação Física – O Género e o Contacto Anterior com os Alunos com Necessidades Educativas Especiais

	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
ATITUDE Q05	Masculino	425	3,79	1,768	,086
	Feminino	453	3,84	1,806	,085
ATITUDE Q07	Masculino	425	4,52	1,442	,070
	Feminino	453	4,54	1,468	,069
ATITUDE Q10	Masculino	425	4,72	1,386	,067
	Feminino	453	4,86	1,397	,066
ATITUDE Q14	Masculino	425	4,77	1,301	,063
	Feminino	453	4,97	1,314	,062

AnoEscola = 2º e 3º Ciclo, AnosAnteriores = Sim

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
ATITUDE Q05	Variâncias iguais assumidas	,305	,581	-,456	876	,649	-,055	,121	-,292	,182
	Variâncias iguais não assumidas			-,456	874,413	,648	-,055	,121	-,292	,182
ATITUDE Q07	Variâncias iguais assumidas	,604	,437	-,191	876	,849	-,019	,098	-,212	,174
	Variâncias iguais não assumidas			-,191	874,151	,848	-,019	,098	-,212	,174
ATITUDE Q10	Variâncias iguais assumidas	,222	,638	-1,449	876	,148	-,136	,094	-,321	,048
	Variâncias iguais não assumidas			-1,450	873,252	,148	-,136	,094	-,321	,048
ATITUDE Q14	Variâncias iguais assumidas	,822	,365	-2,312	876	,021	-,204	,088	-,378	-,031
	Variâncias iguais não assumidas			-2,313	873,452	,021	-,204	,088	-,378	-,031

AnoEscola = 2º e 3º Ciclo, AnosAnteriores = Sim

Teste T-Student por dimensão

	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
AF	Masculino	425	4,4494	,93766	,04548
	Feminino	453	4,5530	,93050	,04372

AnoEscola = 2º e 3º Ciclo, AnosAnteriores = Sim

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
AF	Variâncias iguais assumidas	,008	,927	-1,642	876	,101	-,10357	,06307	-,22736	,02022
	Variâncias iguais não assumidas			-1,642	871,538	,101	-,10357	,06309	-,22739	,02025

AnoEscola = 2º e 3º Ciclo, AnosAnteriores = Sim

Anexo 13 – Outputs: Teste T-Student Atitudes Desfavoráveis

Teste T-Student por questão

	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
ATITUDE Q01	Masculino	425	2,09	1,468	,071
	Feminino	453	2,00	1,420	,067
ATITUDE Q03	Masculino	425	2,53	1,568	,076
	Feminino	453	2,28	1,448	,068
ATITUDE Q08	Masculino	425	2,61	1,649	,080
	Feminino	453	2,11	1,438	,068
ATITUDE Q12	Masculino	425	2,75	1,550	,075
	Feminino	453	2,55	1,608	,076

AnoEscola = 2º e 3º Ciclo, AnosAnteriores = Sim

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
ATITUDE Q01	Variâncias iguais assumidas	1,218	,270	,896	876	,370	,087	,097	-,104	,279
	Variâncias iguais não assumidas			,895	867,904	,371	,087	,098	-,104	,279
ATITUDE Q03	Variâncias iguais assumidas	7,537	,006	2,427	876	,015	,247	,102	,047	,447
	Variâncias iguais não assumidas			2,421	858,564	,016	,247	,102	,047	,447
ATITUDE Q08	Variâncias iguais assumidas	21,878	,000	4,722	876	,000	,492	,104	,288	,697
	Variâncias iguais não assumidas			4,702	842,369	,000	,492	,105	,287	,698
ATITUDE Q12	Variâncias iguais assumidas	,945	,331	1,841	876	,066	,196	,107	-,013	,406
	Variâncias iguais não assumidas			1,843	875,355	,066	,196	,107	-,013	,405

AnoEscola = 2º e 3º Ciclo, AnosAnteriores = Sim

Teste T-Student por dimensão

	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
AD	Masculino	425	2,9871	,88861	,04310
	Feminino	453	2,8306	,81273	,03819

AnoEscola = 2º e 3º Ciclo, AnosAnteriores = Sim

As Atitudes dos Alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico Face à Inclusão dos seus Pares com Deficiência nas Aulas de Educação Física – O Género e o Contacto Anterior com os Alunos com Necessidades Educativas Especiais

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
AD	Variâncias iguais assumidas	1,938	,164	2,725	876	,007	,15648	,05742	,04378	,26919
	Variâncias iguais não assumidas			2,717	856,061	,007	,15648	,05759	,04346	,26951

AnoEscola = 2º e 3º Ciclo, AnosAnteriores = Sim

Anexo 14 – Outputs: Teste T-Student Crenças Normativas

Teste T-Student por questão

	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
ATITUDE Q04	Masculino	425	5,29	1,120	,054
	Feminino	453	5,44	1,101	,052
ATITUDE Q06	Masculino	425	4,52	1,590	,077
	Feminino	453	4,69	1,531	,072
ATITUDE Q11	Masculino	425	3,91	1,650	,080
	Feminino	453	3,97	1,644	,077
ATITUDE Q15	Masculino	425	4,91	1,379	,067
	Feminino	453	5,04	1,423	,067

AnoEscola = 2º e 3º Ciclo, AnosAnteriores = Sim

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
ATITUDE Q04	Variâncias iguais assumidas	2,205	,138	-2,000	876	,046	-,150	,075	-,297	-,003
	Variâncias iguais não assumidas			-1,999	870,311	,046	-,150	,075	-,297	-,003
ATITUDE Q06	Variâncias iguais assumidas	2,010	,157	-1,559	876	,119	-,164	,105	-,371	,043
	Variâncias iguais não assumidas			-1,557	867,038	,120	-,164	,105	-,371	,043
ATITUDE Q11	Variâncias iguais assumidas	,051	,822	-,505	876	,614	-,056	,111	-,274	,162
	Variâncias iguais não assumidas			-,505	872,049	,614	-,056	,111	-,274	,162
ATITUDE Q15	Variâncias iguais assumidas	,100	,752	-1,386	876	,166	-,131	,095	-,317	,055
	Variâncias iguais não assumidas			-1,388	875,091	,166	-,131	,095	-,317	,054

AnoEscola = 2º e 3º Ciclo, AnosAnteriores = Sim

Teste T-Student por dimensão

	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
CN	Masculino	425	4,6594	,94562	,04587
	Feminino	453	4,7848	,88640	,04165

AnoEscola = 2º e 3º Ciclo, AnosAnteriores = Sim

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						95% Intervalo de Confiança da Diferença	
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença		Inferior	Superior
CN	Variâncias iguais assumidas	3,624	,057	-2,028	876	,043	-,12536	,06183		-,24670	-,00401
	Variâncias iguais não assumidas			-2,023	861,814	,043	-,12536	,06196		-,24696	-,00376

AnoEscola = 2º e 3º Ciclo, AnosAnteriores = Sim

Anexo 15 – Outputs: Teste T-Student Crenças de Controlo Interno

Teste T-Student por questão

	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
ATITUDE Q02	Masculino	425	4,69	1,374	,067
	Feminino	453	4,91	1,344	,063
ATITUDE Q16	Masculino	425	4,03	1,750	,085
	Feminino	453	4,19	1,645	,077

AnoEscola = 2º e 3º Ciclo, AnosAnteriores = Sim

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						95% Intervalo de Confiança da Diferença	
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença		Inferior	Superior
ATITUDE Q02	Variâncias iguais assumidas	1,740	,187	-2,349	876	,019	-,216	,092		-,396	-,035
	Variâncias iguais não assumidas			-2,348	869,531	,019	-,216	,092		-,396	-,035
ATITUDE Q16	Variâncias iguais assumidas	3,129	,077	-1,371	876	,171	-,157	,115		-,382	,068
	Variâncias iguais não assumidas			-1,368	862,396	,172	-,157	,115		-,382	,068

AnoEscola = 2º e 3º Ciclo, AnosAnteriores = Sim

Teste T-Student por dimensão

	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
CCI	Masculino	425	4,3612	1,30340	,06322
	Feminino	453	4,5475	1,22721	,05766

AnoEscola = 2º e 3º Ciclo, AnosAnteriores = Sim

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias					
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença
									Inferior Superior
CCI	Variâncias iguais assumidas	2,873	,090	-2,181	876	,029	-,18628	,08540	-,35390 -,01867
	Variâncias iguais não assumidas			-2,177	862,756	,030	-,18628	,08557	-,35423 -,01834

AnoEscola = 2º e 3º Ciclo, AnosAnteriores = Sim

Anexo 16 – Outputs: Teste T-Student Crenças de Controlo Externo

Teste T-Student por questão

	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
ATITUDE Q09	Masculino	425	3,63	1,776	,086
	Feminino	453	3,60	1,816	,085
ATITUDE Q13	Masculino	425	4,72	1,321	,064
	Feminino	453	4,92	1,375	,065

AnoEscola = 2º e 3º Ciclo, AnosAnteriores = Sim

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias					
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença
									Inferior Superior
ATITUDE Q09	Variâncias iguais assumidas	1,009	,315	,246	876	,806	,030	,121	-,208 ,268
	Variâncias iguais não assumidas			,246	874,493	,806	,030	,121	-,208 ,268
ATITUDE Q13	Variâncias iguais assumidas	,495	,482	-2,203	876	,028	-,201	,091	-,379 -,022
	Variâncias iguais não assumidas			-2,206	875,483	,028	-,201	,091	-,379 -,022

AnoEscola = 2º e 3º Ciclo, AnosAnteriores = Sim

Teste T-Student por dimensão

As Atitudes dos Alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico Face à Inclusão dos seus Pares com Deficiência nas Aulas de Educação Física – O Género e o Contacto Anterior com os Alunos com Necessidades Educativas Especiais

Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
CCE Masculino	425	4,1718	1,22182	,05927
Feminino	453	4,2572	1,24738	,05861

AnoEscola = 2º e 3º Ciclo, AnosAnteriores = Sim

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias					
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença
									Inferior Superior
CCE	Variâncias iguais assumidas	,401	,527	-1,024	876	,306	-,08541	,08341	-,24911 ,07829
	Variâncias iguais não assumidas			-1,025	874,370	,306	-,08541	,08335	-,24900 ,07818

AnoEscola = 2º e 3º Ciclo, AnosAnteriores = Sim